



كلية اللغات الأجنبية
Faculty of Foreign Languages

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
قسم اللغة الفرنسية - كلية اللغات الأجنبية - Faculty of Foreign Languages – Department of French Language



UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

Mémoire de Master

Option : didactique des langues étrangères

Sujet

**L'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur
à l'oral en classe de langue**

Cas d'étude : Les étudiants de 1^{ère} année licence Français,

Université de Mostaganem

Présenté par : Mlle. Razika RAHOUÏ

Sous la direction de : Dr. Nadir MEDJAHED

Membres du jury :

Présidente : Pr Malika BENSEKAT

Examineur : Dr Taieb BRAHIM

Rapporteur : Dr Nadir MEDJAHED

Année universitaire 2022/2023

Remerciement

En parcourant ce chemin académique, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers les personnes qui ont éclairé ma voie et soutenu mon développement intellectuel.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon directeur de mémoire, « Monsieur Nadir MEDJAHED », pour avoir gracieusement accepté de me guider et de superviser mon mémoire. Sa généreuse contribution, ses conseils constructifs et son soutien inconditionnel ont grandement enrichi mon expérience de recherche.

Je suis également reconnaissante envers les membres de mon comité de soutenance, pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon mémoire.

Mes remerciements s'adressent tout spécialement à ma famille : mes parents, mes deux sœurs, et mon petit frère. Leur soutien inébranlable et leur compréhension infaillible tout au long des moments stressants et éprouvants ont revêtu une importance capitale. Leur amour inconditionnel a constitué une source inestimable de motivation, m'incitant à persévérer sans relâche.

Un grand merci à mes amis proches pour leur précieuse présence, et pour tous qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration de ce travail.

RAZIKA

Résumé

Bien que de nombreux travaux aient été réalisés sur les différentes erreurs, comme celles liées à la grammaire, à la prononciation, à l'orthographe, au vocabulaire, etc., l'approche par l'erreur demeure peu explorée dans l'enseignement supérieur, bien que récemment elle suscite un intérêt croissant.

Notre étude, ancrée dans une perspective psychopédagogique, s'attache à évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques dans une classe de langue étrangère. Plus précisément, nous nous focalisons sur le potentiel communicatif de l'erreur dans le contexte de l'expression orale tout en examinant en profondeur les processus constructifs qui y sont impliqués.

En explorant ces aspects, notre recherche contribue à combler une lacune dans la littérature scientifique

Mots-clés : approche par l'erreur, pratiques pédagogiques, expression orale, processus constructifs.

ملخص

على الرغم من أن العديد من الأبحاث قد تمت حول الأخطاء المختلفة، مثل الأخطاء النحوية و النطق و الإملاء و المفردات، إلا أن النهج المتبع في التعلم من الخطأ لا يزال قليل المتداول في التعليم العالي، على الرغم من إزداد الإهتمام به مؤخراً.

تهدف دراستنا، التي تمت بتوجيه نفسي تربوي، إلى تقييم فعاليات الممارسات التربوية في فصل اللغة الأجنبية. و بصورة أكثر توضيحاً نركز على إمكانيات التواصل التي تنطوي عليها الأخطاء في مجال التعبير الشفهي، و نستكشف بتفصيل العمليات البنائية المشاركة في ذلك.

من خلال استكشاف هذه الجوانب، يسهم بحثنا في سد الفجوة في الأدب العلمي.

الكلمات المفتاحية : النهج المتبع في التعلم من الأخطاء، الممارسات التربوية، التعبير الشفهي، العمليات البنائية.

Sommaire

- INTRODUCTION -	6
LA PARTIE THEORIQUE	7
" CHAPITRE I " <i>Comprendre l'erreur</i>	8
1. La perception contrastive des didacticiens : entre les positions extrêmes.....	9
2. La définition de l'erreur.....	12
3. Les représentations mentales sous-jacentes de l'erreur.....	14
4. L'origine de l'erreur	16
5. La pédagogie de l'erreur dans l'enseignement	21
" CHAPITRE II " <i>Le potentiel de l'erreur à l'oral</i>	23
1. Qu'est-ce que l'oral.....	24
2. L'approche communicative	26
3. Traitement de l'erreur à l'oral.....	28
4. Les modèles pédagogiques de référence	32
5. L'effet psychologique.....	36
LA PARTIE PRATIQUE	40
" CHAPITRE I " <i>Dispositif méthodologique</i>	41
1. Présentation de corpus.....	42
2. Terrain de l'expérimentation	42
3. Échantillonnage choisi.....	42
4. Type de l'expérimentation.....	43
5. La collecte des données	44
" CHAPITRE II " <i>Analyse et interprétation des données</i>	50
1. La Grille D'observation.....	51
2. Le Questionnaire	64
- CONCLUSION -	72
BIBLIOGRAPHIE	75
TABLE DES MATIERES	80
ANNEXE	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Formation des idées	37
Figure 2. Fonctionnement des facultés de l'esprit.....	38
Figure 3. Accident (1) d'un train au niveau de la gare ferroviaire	46
Figure 4. Accident (2) des voitures au niveau de l'autoroute	47

- INTRODUCTION -

Des préoccupations scientifiques s'accumulent jusqu'à présent concernant la question de la maîtrise de la langue française dans le cadre éducatif, aussi bien dans les investigations didactiques que dans les discours officiels.

En Algérie, cet intérêt trouve sa justification dans le constat de la persistance de difficultés d'ordre linguistique chez l'apprenant universitaire qui, en dépit de sa formation préalable, n'arrive pas encore à maîtriser les compétences langagières adéquatement et suffisamment en grammaire, syntaxe, lexique... ou encore multiples. En raison de cela, il commet des erreurs inconsciemment. Ceci dit, la situation nécessite des approches novatrices voire complémentaires qui mettent l'accent sur la créativité et sur « un changement culturel » tout à fait spontané qui prend en compte les caractéristiques de chaque apprenant pour répondre aux défis actuels.

Arrêtons-nous sur la nôtre, qui est l'approche par l'erreur à l'oral, celle qui nous intéresse le plus dans notre travail, et que nous souhaitons davantage l'étudier dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère (FLE).

En raison de la pression sociale ou du contexte culturel exigeant la perfection, l'erreur est interprétée comme un échec personnel, un signe culpabilisant, une honte ou un manque d'intelligence, elle apparaît comme «un défaut de conformité» (AMIGUES, 1991). Cependant, lorsque nous sommes confrontés à des erreurs, notre première réaction peut être de les éviter ou de les considérer comme quelque chose de négatif. Cette aversion peut parfois être un obstacle à l'enseignement / apprentissage, car elle peut limiter la curiosité et l'exploration d'être créatif. Dans un contexte scientifique, l'erreur est une partie naturelle et inévitable qui conduit à des découvertes et à des avancées importantes en créant un environnement éducatif sûr et propice à la progression et à la performance.

La perception de l'erreur a évolué au fil du temps, passant d'une culture traditionnelle de la perfection et de la punition à une culture ouverte à l'apprentissage et au développement intellectuel.

La raison pour laquelle nous avons choisi de travailler sur ce sujet, revient à un ensemble d'observations constatées lors de notre formation en Master 1 (Didactique des langues étrangères), en particulier lors des cours portant sur les théories d'apprentissage dispensés par notre directeur de mémoire, Dr N.MEDJAHED, qui nous a introduit le concept de l'erreur

en tant que source de savoir-apprentissage. De plus, en menant la revue de la littérature et en expérimentant les nombreuses réflexions des didacticiens, nous avons été convaincus de l'intérêt de poursuivre notre recherche sur l'aspect oral, étant donné son caractère peu exploré en ce qui concerne le traitement de l'erreur dans les contextes universitaires. De surcroît, l'oralité revêt une importance prépondérante au niveau de sa disponibilité, permettant ainsi à l'enseignant, à chaque occasion, de corriger les insuffisances linguistiques des apprenants de manière plus aisée et prompte dans une classe de FLE.

Bien que des recherches aient déjà été menées sur ce sujet, il reste encore des zones d'ombre qui nécessitent d'être éclairci. Notre étude se situe dans une perspective « psychopédagogique » visant à étudier en profondeur les mécanismes pédagogiques de l'approche par l'erreur à l'oral pour qu'elle ne soit pas seulement une méthode heuristique de correction, mais aussi comprise comme un modèle réflexif de construction.

De ce fait, au niveau de notre travail, nous allons nous baser sur la problématique suivante :

- Comment l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral peut stimuler la progression du processus d'enseignement-apprentissage dans une classe de FLE ?

En partant de la problématique principale, nous pouvons élaborer les sous-questions suivantes pour explorer chacun de ces aspects plus en détail :

- Quel est l'effet de l'approche par l'erreur sur la qualité des interactions ?
- Dans quelle mesure l'enseignant remédie-t-il l'erreur à l'oral ?

Nous retenons d'emblée trois hypothèses synchroniquement pour répondre aux questions précédentes :

- Essais-erreurs¹, se baserait sur un processus de traitement intellectuel en classe de FLE pour optimiser les compétences linguistiques et communicatives et les habiletés en langue cible.

- ¹ Essais erreurs est l'approche par l'erreur elle-même, le terme essais réfère à l'expérience enseignante.

- L'adoption de l'approche par l'erreur assurerait une acquisition dynamique et une attitude coopérative entre (enseignant-apprenant).
- La capacité de l'enseignant à inciter les apprenants à s'auto-corriger pourrait influencer l'efficacité de la remédiation de l'erreur à l'oral.

Afin d'explorer cette problématique, la présente étude s'appuiera sur une démarche méthodologique mixte. Elle est élaborée en deux grandes parties : théorique et pratique. Bien que ces deux parties soient distinctes mais, leur complémentarité s'avère essentielle pour tirer profit de notre objet d'étude.

- Nous tenterons de saisir d'abord la partie théorique qui sera scindée en deux chapitres, entièrement consacrés aux significations des concepts et leurs aspects pédagogiques : le premier chapitre, intitulé « *Comprendre L'erreur* ». Le deuxième chapitre, intitulé « *Le Potentiel De L'erreur A L'oral* ».
- En partie pratique, qui sera divisée en deux chapitres : nous commencerons au départ le dispositif méthodologique qui comprends, la présentation du corpus, le terrain de l'expérimentation, l'échantillonnage choisi, ainsi que les instruments de la collecte de données. Dans le deuxième chapitre, nous procédons à l'analyse et l'interprétation des résultats de la grille d'observation et le questionnaire conçu pour les enseignants du département de français.

Nous pensons qu'il serait préférable d'alterner entre théorie et pratique à travers la méthode de va et viens. Il s'agit d'identifier les concepts de l'approche par l'erreur à oral en les illustrant à l'aide d'un outil de notre corpus : la transcription orthographique des enregistrements audio.

Et nous clôturons notre travail par une conclusion, à travers laquelle nous emmétrons des éléments de réponse à nos questionnements de départ.

LA PARTIE THEORIQUE

" CHAPITRE I "

Comprendre l'erreur

Dans le présent chapitre, nous nous contenterons de dégager au départ, une perception contrastive de quelques didacticiens sur l'erreur. Cette analyse préliminaire nous permettra de mieux définir ce concept (l'erreur) en détail, de comprendre son origine, ainsi que sa notion pédagogique qui peut être mise en œuvre pour détecter les erreurs dans un contexte d'enseignement / apprentissage.

1. La perception contrastive des didacticiens : entre les positions extrêmes

En vertu d'une telle représentation dichotomique entre les différentes écoles de pensée, il est clair que les didacticiens sont loin d'être unanimes depuis plusieurs décennies quant à l'attitude à adopter vis-à-vis de l'erreur.

D'une part, la position primaire se réfère aux travaux antérieurs menés par les linguistes structuralistes tels que F.SAUSSURE et L.BLOOMFIELD dans les années 1920 et 1930, ainsi par le behavioriste B.F.SKINNER en 1950. Ces derniers ont accordé une importance prépondérante à l'imitation² et à la répétition de modèles de langue correcte dans le cadre de l'échange de savoirs en classe de Fle ou ce qu'on appelle l'acquisition par l'input (MI)³, en reléguant ainsi l'erreur à un rôle secondaire au point d'être appelé 'une faute'. En d'autres termes, ces pratiques reposent sur l'idée laquelle le savoir implique une acquisition de la langue par le renforcement négatif et positif – une récompense des comportements - ou l'apprenant est censé de reproduire les sons, les mots, les phrases « jusqu'à ce qu'ils deviennent automatiques » en évitant les modèles erronés pour améliorer sa performance linguistique.

À mesure que les recherches avancent, avec l'émergence de la méthode audio-linguale (1960), la position de L.BLOOMFIELD a été remise en question. Par contre, il apparaît que certains d'autres restent encore contre l'erreur et son traitement correctif mais d'une manière différente, d'où l'intérêt ici est porter sur la communication. Parmi eux, T.TERRELL en 1970 qui a opté à une méthode communautaire en collaboration avec S.KRASHEN, appelé «

- ² C'est notamment la méthodologie audio-orale.

- ³ C'est le même cas d'un enfant qui apprend à parler en écoutant les sons produits par les adultes autour de lui et en essayant de les reproduire.

l'approche naturelle »⁴ qui encourage les interactions des apprenants de manière naturelle tout en minimisant l'autocontrôle excessif de leur production linguistique, ce qui dit que l'erreur pour eux n'est pas corrigée et qu'elle est une source normative.

D'autre part, certains chercheurs ultérieurs appelés " les progressistes " optent à traiter ces travaux antérieurs en adoptant une vision plus libérale sur l'interaction et la négociation de sens entre enseignant-apprenant dans une classe de FLE (Français Langues Étrangères). Ces derniers prônent une tolérance voire une valorisation de l'erreur. Parmi eux, S.P.CORDER (1967) qui a pris en compte l'identification des zones de faiblesse pour guider l'enseignement à ce qu'il est convenu d'appeler « la psycholinguistique ». J.P.ASTOLFI (1980) fait ainsi remarquer sur la question de « l'erreur normative », qu'elle n'est pas une norme en soi, il montre que la norme ici résulte seulement l'écart par rapport aux règles conventionnelles de la langue. Cette erreur est l'occasion de progresser dans l'enseignement / apprentissage. C'est le fait de prendre conscience de l'écart entre la production de l'apprenant qui reflète les « systèmes approximatifs »⁵ et la norme cible :

« En un sens, l'erreur n'est pas la norme, mais le symptôme d'une difficulté, d'une insuffisance, d'une incompréhension dans l'acte d'apprentissage »⁶

Ça a été également défendue par J.BRUNER dans la notion de « scaffolding »⁷ ou « l'étaillage » pour développer le savoir-faire procédurale chez l'enfant ou l'adulte , il affirme qu'elle sera développée à chaque fois que l'individu prend des initiatives- entreprendre d'un tel projet qui permet de maintenir « un niveau de compréhension légèrement au-delà de ce qu'il peut faire seul, en faisant des ajustements lorsqu'il commet des erreurs »⁸.

-
- ⁴ Herras, J. C. (1998) L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne. (1998). Belgique: Peeters. P. 355
 - ⁵ Ils font référence aux « schémas linguistiques » utilisés par les apprenants qui sont proches de la langue cible, mais qui présentent encore des écarts par rapport à la norme linguistique attendue (Nemser, 1971).
 - ⁶ Astolfi J. P. (1992) : L'école pour apprendre, Paris, ESF.
 - ⁷ Bruner en 1983, l'ontogenèse des actes du langage, in J.S. Bruner, Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, Paris, Presses universitaires de France.
 - ⁸ Ibid.

Au-delà, Il apparaît assez nettement que l'un des défis majeurs à relever au fil de temps, dans le domaine de DLE (Didactique des Langues Étrangères) est d'en arriver à opérer un rapprochement adéquat entre les positions ci-dessus. À ce niveau, il nous convient de souligner, vu l'énorme complexité et la diversité des recherches, une perception intermédiaire qui s'inscrit harmonieusement dans la continuité pour raffiner les écarts sur le statut de l'erreur et son mode opératoire dans l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère.

Il y a les didacticiens qui se positionnent en tant qu'intermédiaires pour concilier ces points de vue apparemment opposés. Tels que C. PERRENOUD et ELLIS 1994, 2008. Ces derniers insistent sur une correction raisonnée et bien analysée, mais qu'il est également important d'avoir la capacité de trouver un équilibre adéquat entre la correction des erreurs et l'encouragement de l'expression libre.

Ces divers réactions que nous venons de mentionner paraissent fondées sur une méconnaissance insuffisante de la signification réelle de l'erreur ou peuvent également être liées à des différences culturelles et linguistiques car une pareille démarche n'est pas applicable simultanément en toutes disciplines, comme nous le confirme E.MORIN :

« Sans oublier qu'un grain de connaissance sur un plan peut se payer par une ignorance sur un autre »⁹

Si nous partons de ce principe, nous cessons de pousser la réflexion au-delà pour trouver son sens caché. Pour y avoir plus clair, il y a lieu d'envisager tour à tour sur l'approche par l'erreur (AE) pour arriver à démontrer que sa rectification est possible à l'oral. En fait, la réponse à la question de savoir si l'erreur est un élément central de l'apprentissage, c'est que oui, et à « un degré qui n'a probablement pas encore été reconnu à sa juste valeur. » J-S. BRUNER.

- ⁹ Fortin, R. (2006). Penser avec Edgar Morin. Lire La Méthode. 2e édition. Canada: Presses de l'Université Laval.

2. La définition de l'erreur

Afin de mieux appréhender la signification de ce terme, il nous semble essentiel de se référer à des définitions fournies par divers auteurs et d'autres définitions tirées de dictionnaires spécialisés :

En préambule, le terme « erreur » est issu du latin "error" en Xe siècle signifiant « action d'aller çà et là » et qui a ensuite pris le sens d'incertitude qui peut relever « d'un choix délibéré, d'une négligence, d'une incompetence, d'une ignorance, d'une fausse interprétation des faits ou des intentions d'autrui »¹⁰ qui pourrait être individuelle ou collective.

En didactique, l'erreur est « *une réponse non conforme à ce qui était attendu* » GAUTHIER (1978). En entend par « non conforme »¹¹, qu'il provient d'un écart entre la réalité attendu et la représentation mentale obtenu par l'apprenant. Par exemple, si un apprenant répond de manière inappropriée à une question posée par son professeur, ou si sa réponse ne convient pas au contexte dans lequel elle est donnée, cela constitue également une erreur qui doit être réajusté et achever dans une activité cognitive avec succès.

Toutefois, avec une réflexion profonde, il faut annoncer que la même réponse se juge comme vraie ou fausse en fonction de la situation donnée, car l'erreur est étroitement liée seulement au contexte dans lequel elle apparaît, - ce que J.PIAGET (1975) y ajoute - qu'elle dépend sur « *la relation entre l'organisme et l'environnement* » et peut donc varier considérablement d'une situation à l'autre

En pédagogie, l'erreur semble d'être « *un outil pour enseigner* » (J.P. ASTOLFI, 1997). Autrement dit, un mode opératoire de construction / réussite à la fois sur l'enseignant et l'apprenant. Tout en s'engageant dans un processus approfondi sur les connaissances, les pré-requis et les besoins incomplets pour « *construire des schèmes d'action mentale* »¹², cette dernière expression se développe à travers les expériences et les interactions de l'individu avec l'entourage qu'il l'entoure. Donnant comme titre d'exemple le cas de l'apprenant lors de la réalisation d'une tâche, au début il va commettre des erreurs, perdre l'équilibre, mais avec

- ¹⁰ L'internaute. (s.d.). Erreur - Définition. Dans L'Internaute - Dictionnaire français en ligne.

- ¹¹ Descomps. D. La Dynamique de l'erreur, Hachette, France, 2002.

- ¹² Astolfi, J-P. (2004). L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (F® éd. 1997).

la pratique, il affine ses structures mentales et il devient de plus en plus habile à faire d'autres activités similaires.

En se référant aux définitions déjà proposées, nous pouvons conceptualiser cette notion comme une étape incontournable dans l'évolution pédagogique, où elle ne se présente pas comme une impasse, mais plutôt comme une étape inévitable dans le processus de détermination des besoins des apprenants.

À cet égard, nous pouvons qualifier le « mode opératoire »¹³ que nous venons de citer précédemment autant qu'une démarche complémentaire à « l'approche par l'erreur » car les deux méthodes fournissent une procédure définie et structurée pour accomplir une tâche précise ou inattendue.

2.1. Qu'est-ce qu'une approche par l'erreur

Toute tentative d'explication d'une stratégie d'enseignement ou d'une analyse des comportements des individus constitue une approche comportant un sens large et un sens étroit.

Dans le sens large, elle peut être définie comme un cadre théorique global qui correspond à des principes évolutifs et des méthodes utilisées pour enseigner une langue étrangère ou seconde. Cela peut inclure des aspects tels que la psychologie de l'apprentissage, la linguistique appliquée, les approches pédagogiques, les techniques d'évaluation, etc.

Dans le sens étroit, elle peut se référer à des stratégies d'enseignement spécifiques qui sont mises en œuvre pour aider les apprenants à s'acquérir des compétences linguistiques particulières. Elle repose sur le principe que les erreurs font partie du processus d'apprentissage et que les apprenants doivent être encouragés à essayer d'utiliser la langue cible pour développer leur confiance en eux ainsi d'oser se confronter à leur ignorance. Comme ils ont spontanément tendance à éviter ces situations, il faut les rassurer et dédramatiser l'erreur : celle-ci n'est pas un jugement de valeur, mais l'occasion de s'améliorer encore et encore.

Cette approche permet de comprendre une partie de la réalité, mais qui n'est pas la réalité elle-même. Il est plus adapté de se demander si une approche est utile pour expliquer un

- ¹³ 3^{ème} paragraphe, ligne 2

aspect de la réalité plutôt que de chercher à savoir si elle est absolument vraie. Sur-ci citant le passage suivant de R. BOUDON :

*« De façon générale, un concept n'est fondé que lorsqu'il est défini à l'intérieur d'un langage scientifique ; tant qu'il dérive de la seule expérience, il ne peut que prêter à la controverse, même si on prend soin de l'introduire dans le cadre d'un système conceptuel a priori ».*¹⁴

3. Les représentations mentales sous-jacentes de l'erreur

Des études linguistiques sont fondées sur une logique selon laquelle une classe de langue est considérée comme « *microcosme* » (G. MOUNIN, 1960). C'est-à-dire une microsociété qui possède sa propre dynamique sociale et culturelle reflétant les interactions linguistiques. Dans un contexte procédural, il est largement accepté que si un enseignant comprend comment mesurer et identifier les modèles sous-jacents (erreur / faute) préalablement, cela peut aider les apprenants à progresser et améliorer leurs compétences linguistiques.

3.1. Faute vs Erreur

La faute est considérée comme « le sursaut de réassurance » ; et l'erreur, représente « *le tapis roulant des connaissances* » (ASTOLFI, 1997). Bien que, ces derniers présentent des similitudes en termes de lien avec l'enseignement / apprentissage, mais également des divergences significatives. C'est ce qui nous confirme D. FAVRE:

*« Il s'agit en réalité d'un changement culturel majeur qui consiste à décontaminer l'erreur de la faute. Ce n'est pas seulement l'école, mais la société tout entière qui est concernée. »*¹⁵

- ¹⁴ Boudon, R. (1971). La crise de la sociologie. Genève, Suisse : Librairie Droz.

- ¹⁵ Favre, D. (2007). L'erreur et la faute. Dans A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé & B. Mattéi (dir.), Ecole : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante. (p. 50-59). Lyon : Chronique Sociale.

En d'autres termes, il s'agit d'une évolution des mentalités et des pratiques non seulement dans le domaine de l'éducation, mais également dans tous les aspects de la société où l'erreur est jugée.

Or, Le terme "faute" implique souvent un jugement moral sur les actions de l'apprenant, car il est souvent associé à une idée de transgression d'une règle ou d'un principe à cause de « l'ignorance ou d'incompétence dans le domaine où elle se produit » (MAURER, 2015). Et elle peut avoir des conséquences plus sévères. Quant à l'erreur, elle est pardonnable en suggérant « une distinction » par rapport à une norme ou à une règle (M. MARQUILLO-LARRUY 2003). Autrement dit :

« C'est la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant la reproduction stéréotypée et guidage étroit, [...], le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom »¹⁶

Dans la citation, au-dessus, l'expression « la reproduction stéréotypée » implique un manque d'engagement cognitif et créatif de la part de l'apprenant, qui se limite à reproduire des schémas préétablis sans chercher à les comprendre en profondeur. Et pour l'expression « guidage étroit », l'enseignant fournit des instructions très détaillées et directes à l'apprenant, limitant ainsi son autonomie et sa capacité à prendre des initiatives. Dans ce cas, l'apprenant est fortement encadré et ne dispose que peu de liberté pour explorer, expérimenter ou résoudre des problèmes par lui-même.

Donnant un exemple à cette distinction. Par exemple si un apprenant francophone dit :

1. « je suis allé dans la bibliothèque » au lieu de dire → « je suis allé à la bibliothèque »

Cela peut être considéré comme une faute. Il est possible que l'apprenant ait appris la règle mais qu'il ait simplement oublié l'article « à la » dans cette phrase particulière. Toutefois, si l'apprenant fait toujours la même erreur à chaque fois qu'il parle, cela peut indiquer qu'il a besoin de réinvestir en grammaire et de s'entraîner à utiliser correctement les articles.

- ¹⁶ Astolfi, J-P. (2004). L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (F[®] éd. 1997).P, 45

3.1.1. Le bogue

Nous voulons mentionner un sous-modèle prise en compte dans le behaviorisme et que l'on situant entre l'erreur et la faute. C'est le bogue (ou 'bug' en anglais), ce dernier, s'acquiert un visage différent et constitue un échec épisodique de l'information, comme l'a dit J.P.ASTOLFI :

« Un ratage d'une opération planifiée, un défaut repéré dans la réalisation d'une procédure, est une instance de la zone tampon de notre système de traitement de l'information, qui n'arrive pas à faire sa part du travail »¹⁷

L'expression « *une instance de la zone tampon* » désigne ici une zone de stockage temporaire de l'information dans notre cerveau avant qu'elle ne soit traitée et utilisée dans une tâche donnée. Elle oblige l'apprenant à prendre recul et à revisiter ses connaissances pour les restructurer et les reconfigurer en vue d'une meilleure intégration des nouvelles informations.

4. L'origine de l'erreur

Lorsque nous avons mentionné dans les détours théoriques de ce chapitre ces expressions : l'acquisition par l'input, la négociation de sens, la communication, la tolérance, la production linguistique, et ainsi de suite, notre intention était de nous transporter à ce stade initial en vue d'identifier et de retracer les origines de l'erreur dans leur diversité, avant de procéder à l'entame de la pédagogie et son processus de traitement subséquent.

Au sein de l'université, l'apprenant se trouve confronté à une concomitance de perturbations d'une complexité intrinsèque, qui sont suscitées par l'interaction entre ses acquis et les enseignements auxquels il assiste. Il convient donc indispensable d'envisager la réorganisation de ces dysfonctionnements en fonction des spécificités des situations comme suit :

- ¹⁷ Astolfi, J-P. (2004). L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (F[®] éd. 1997).P, 45

4.1. Les erreurs de surface

P.PERRENOUD aborde qu'il y a des erreurs liées à l'apparence superficielle des objets ou des situations. Elles peuvent se manifester sous différentes formes, comme une mauvaise lecture ou une non maîtrise formelle¹⁸ de la langue, telles que les erreurs de syntaxe.

Il existe également des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées qui sont souvent causées par des limitations cognitives ou des compétences encore en développement chez l'apprenant. Cela peut conduire à l'omission ou l'ajout de mots ou la modification de la structure grammaticale. Par exemple : une difficulté à mobiliser les connaissances préalables à la production orale.

- **Sur le plan syntaxique**

J.P.CUQ et I. CRUCA ont coécrit que La syntaxe à l'oral bien qu'elle est moins régulière et codifiée que celle à l'écrit, « elle est soumise à des règles moins rigides mais tout aussi nécessaires à la production et à la compréhension d'un énoncé cohérent. Elle consiste notamment à organiser les éléments de la phrase de façon à respecter les principes de la communication orale, à favoriser la compréhension de l'interlocuteur et à éviter les malentendus » (2005). Tenant à titre d'exemple, le passage suivant, dans lequel un apprenant dans une classe de FLE de premier cycle universitaire (LMD1), qui a produit une sorte de déviance en terme de grammaticalité lorsqu'on lui a demandé de décrire un support 'une image':

1. **A1** : et les éléments qui sont présentes dans cette photo, un train, dans accident qu'il est passé par le mur qu'il détruit et : euh : il se trouve des magasins et : hum : travaux peut être.
2. **E** : tout doucement, on dit 'on peut voir un train qui a percuté un mur et l'a détruit. À côté se trouvent des magasins et des travaux '. Structurez bien et clairement ta phrase d'accord ! (1s) ...

- ¹⁸ La maîtrise formelle est le sens de la maîtrise des conventions linguistiques formelles de la langue, telles que la grammaire et la syntaxe.

Dans ce petit énoncé, il apparaît une confusion dans la structure syntaxique de la phrase qui est due à une inflation lexicale et qui compromet sa compréhension et sa cohérence. Cette confusion résulte d'une erreur globale (BURT et KIPARSKY, 1974) : la première partie de la phrase (2) est inachevée et manque d'un élément de liaison entre le train et l'accident, tandis que la deuxième partie (2) est également mal structurée, avec une juxtaposition de deux éléments sans relation logique évidente. Ce qui mène l'enseignant par la suite de lui corriger la version correcte de la proposition.¹⁹

Il existe également une erreur résultant d'une localité qui affecte une seule partie de système linguistique ou la tâche demandée, par exemple :

1. A2 : « C'est les français qui sont construit des bâtiments comme ça »

En effet, "c'est" est une contraction de "ce est", qui n'est pas correcte grammaticalement dans cette phrase. De plus, l'usage de "sont" est plus appropriée pour faire référence à une action passée. La forme correcte serait donc : « Ce sont les français qui ont construit des bâtiments comme ça ».

4.2. Les erreurs de raisonnement

Il s'agit de restructurer une mauvaise interprétation des schèmes (une généralisation abusive) et des schémas (une erreur logique). Autrement dit :

- des modèles mentaux que nous avons acquis dans notre langue maternelle et qui nous permettent de comprendre et de produire des messages cohérents. Lorsque ces derniers ne sont pas bien organisés dans la langue cible, cela peut conduire à des lacunes dans l'interprétation et de production de sens. En effet, une phrase oralisée est un concept construit à partir de la généralisation et de l'idéalisation des pratiques langagières observées, plutôt qu'une représentation directe de ces pratiques.

4.3. Les erreurs mnésiques

J.SWELLER (1988) suggère que les erreurs commises lors de la résolution de problèmes sont souvent dues à une surcharge cognitive : cette surcharge résulte des problèmes de stockage ou de récupération d'informations dans la mémoire de travail, qui peut être

- ¹⁹ Nous reviendrons sur la notion de correction dans le 2ème chapitre.

rapidement saturée. Par exemple, l'apprenant pourrait confondre les concepts de "méthode" et de "technique" en raison de leur proximité sémantique. Il pourrait également oublier certaines notions importantes en raison d'une limite de sa capacité de traitement de l'information. Proprement dit, une mémoire de travail à court terme.

- **Sur le plan lexicale**

La confusion sémantique lexicale est une erreur déclarative qui constitue « *des termes dont les signifiés sont en intersection sans qu'ils puissent être qualifiés de synonymes ni d'antonymes* » (O.THEOPHANOUS). Pour ainsi dire que l'apprenant a choisi parmi d'autres mots qui ont des sens proches ou qui sont formés sur la même racine - morphologiquement - .

Par exemple :

1. **E** : comment on peut définir la communication ?
2. **A3** : c'est changer les idées
3. **E** : changer ou échanger les idées ?
4. **A3** : échanger échanger\ normalement
5. **E** : Échanger/, très bien parce qu'on change les vêtements et non pas les idées. D'accord ! Un autre
6. **A4** : c'est échanger la parole entre deux personnes ou plus en respectant d'elles même.
7. **A5** : monsieur c'est parler avec autrui
8. **E** : oui, ce n'est pas faux, quoi d'autre, allez-y
9. **A6** : c'est recever la parole
10. **E** : Recevoir/ la parole : euh : oui ça peut être ça, pas mal... (2s) Vos réponses sont toutes inter-complémentaires mais à rectifier (passage inaudible)

Nous pouvons remarquer dans le passage au-dessus (6, 7, 8) que, l'apprenant A3 a eu une confusion sémantique lexicale, ce qui montre une certaine difficulté à discriminer les nuances sémantiques entre les termes proches. Tandis que, l'apprenant (6) n'a pas mémorisé adéquatement le verbe (recevoir), auparavant. C'est ce qu'on a trouvé également au niveau des expressions suivantes, toujours à travers notre corpus :

1. [Militant → Militaire]
2. [Cette histoire a attiré mon tension → mon attention]
3. [L'auteur de ce livre c'est Jan... → Jean]

4. [C'est une bonne histoire qui m'a appelé → C'est une bonne histoire qui m'a interpellé]

Bien entendu qu'il est possible de transporter les passages erronés (1, 2, 3, 4) à un mécanisme régulier et progressif pour effectuer des réponses pertinentes. C'est-à-dire la réappropriation cognitive de vocabulaire se faisait en deux axes : le premier axe est l'imprégnation pour maîtriser le lexique dans laquelle l'étudiant apprend le langage en étant exposé régulièrement à des mots et à des expressions spécifiques dans leur environnement, que ce soit à travers la parole de l'enseignant, des parents, des proches. Quant au deuxième axe, nous avons l'essai erreurs qui implique une exploitation active sur les structures linguistiques pour avoir une compétence lexicale. D. ANCTIL écrit que :

« La notion d'erreur demeure floue, puisqu'il existe des conceptions plus ou moins larges, selon qu'elles prennent en compte des dimensions spécifiques de la maîtrise lexicale et en fonction de leur position relativement aux maladresses lexicales, un type de dysfonctionnement assez fréquent dans les rédactions »²⁰

Cela suggère que le diagnostic des problèmes lexicaux par les enseignants peut être difficile, car les limites mêmes du concept d'erreur ne sont pas clairement définies. Et ça demande du temps pour installer la compétence lexicale.

4.4. Les erreurs de comportement

L'illusion de maîtrise est connexe à ce qui est également connue sous le nom « d'effet Dunning-Kruger »²¹, elle suggère que les erreurs peuvent être causées par une sur-confiance des apprenants dans leurs compétences, Tenant un exemple de ce cas :

1. « je pense que ma lecture est pas mal. »
2. « Je suis sûr que j'ai bien prononcé ce mot, je l'ai entendu de nombreuses fois

- ²⁰ Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3ème année secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Canada

- ²¹ C'est un biais cognitif qui fait que les personnes incompetentes ont tendance à surestimer leurs capacités, tandis que les personnes compétentes ont tendance à sous-estimer les leurs.

avant. »

À ce sujet Y.CHEVALLARD (2017) note que :

« Le désir d'apprendre implique une certaine modestie intellectuelle [...]. En revanche, l'arrogance intellectuelle, la prétention de tout savoir et la certitude absolue sont autant d'obstacles à l'apprentissage. »²²

Cela dit que, l'apprenant devrait être ouvert à l'apprentissage pour pouvoir bénéficier de l'expertise et même pour se remettre en questions sur ses propres connaissances,

5. La pédagogie de l'erreur dans l'enseignement

Il nous semble nécessaire de souligner que l'approche par l'erreur se veut également une pédagogie et un savoir complexe qui intègre trois dimensions fonctionnelles (DELEUZE, 1969) telle que : les dimensions praxéologiques en termes d'action qui constituent un ensemble d'institutions, de méthodes et d'outils ; les dimensions normatives en termes de principes et les dimensions axiologiques qui appartiennent à un système de valeurs (théologiques, philosophiques, psychologiques ou politiques), pour atteindre des objectifs spécifiques et pour promouvoir des valeurs éducatives.

5.1. La pédagogie à l'université

La prise de conscience mentionnée précédemment quant à l'attitude pédagogique de l'erreur, n'est pas née au hasard. Si l'une de ces dimensions (axiologique, épistémique, praxéologique) est disqualifiée²³, cela peut entraver le développement de traitement de l'erreur ; l'enseignement ne saurait pas se réduire à une simple transmission de savoirs, il dépend sur un acteur actif à part entière qui a sa propre volonté. À ce titre M.SETTOUF, M.BENSEKAT ont coécrit que :

-
- ²² Chevallard, Y. (2017). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Presses universitaires de France. (p. 33).
 - ²³ La possibilité d'écarter le pôle épistémologique et de s'en tenir à un axe qui va directement de l'axiologie à la praxéologie dépend sur la réalité de la pédagogie et de son évolution. Ce point reste à explorer pas plusieurs chercheurs.

« Le fait d'avoir accès à une classe ou d'entretenir avec les enseignants permet de découvrir comment ces acteurs se justifient plusieurs représentations et tendances dans leurs pratiques d'enseignement en classe. »²⁴

Après tout, la pensée stratégique est soulevée également par les enseignants eux-mêmes qui peuvent se remettre en question, de faire preuve de réflexivité et d'adapter leur enseignement en fonction des besoins et des spécificités de chaque apprenant ainsi de croire de leur éducabilité. Autrement dit, c'est un « engagement volontaire et actif dans la construction de son propre savoir ».

En ultime analyse, nous avons cherché à mettre en évidence plusieurs caractéristiques inhérentes à la notion d'erreur notamment, sa détermination par rapport aux didacticiens et sa place dans le processus d'enseignement / apprentissage. Cet inventaire se veut exhaustif et illustratif dans la mesure où l'erreur, autant qu'une révélatrice de savoir, revêt diverses formes à l'état initial avant qu'elle soit un signe pédagogique qui dévoile une réalité enseignable.

- ²⁴ Settouf, M., & Bensekat, M. (2019). Le désir didactique et les obstacles rencontrés lors de l'activité de l'oral : cas de 3ème année de licence de français à l'université de Mostaganem. Algerian Journal of Arid Environment, 5(1), 523-534.

" CHAPITRE II "

Le potentiel de l'erreur à l'oral

Le présent chapitre se veut une critique en profondeur de l'oralité autant que mode d'expression dans la didactique. Nous explorerons son fondement dans l'approche communicative à travers ses fonctions opérationnelles (la résolution de problèmes, la négociation de sens...), qui permettent de mobiliser et développer l'expertise de l'apprenant. Nous nous intéresserons également au traitement éducatif de l'erreur à l'oral, en examinant les différentes stratégies pédagogiques pour corriger ou prévenir les erreurs. Pour cela, nous nous appuyerons sur les modèles pédagogiques de référence et sur les avancées de l'effet psychologique de l'individu dans la didactique des langues étrangères (DLE).

1. Qu'est-ce que l'oral

Bien que la méthodologie traditionnelle ait tendance à donner la priorité à l'aspect écrit plutôt qu'à l'oral, il convient de noter que l'oral a récemment connu une évolution significative dans les pratiques pédagogiques. En effet, certaines études ont mis en évidence son importance dans la capacité de l'apprenant à verbaliser, de manière formelle ou informelle, ses idées et ses connaissances. De ce fait, l'oral - étant multiple- prend une forme d'un vecteur d'apprentissage et « *une inventivité permanente* »²⁵, qui peut prendre les formes les plus variées et multidimensionnelles selon les genres, les contextes, les situations. C'est pourquoi B. BENVENISTE a une vision asymétrique sur la nécessité d'une étude fine des usages réels de la langue parlée, maternelle ou étrangère, et coexister entre les dimensions. Il écrit que :

*« L'analyse de la langue parlée ne doit pas se limiter à la phonétique ou à la grammaire, mais doit intégrer l'ensemble des dimensions linguistiques, pragmatiques et sociales de la communication verbale. »*²⁶

Cette perspective est en mesure de prendre en œuvre les précautions didactiques et pédagogiques, car « *il (oral) est difficile à découper, à prévoir, à enseigner et à évaluer de manière séparée.* »²⁷

- ²⁵ Blanche-Benveniste, C., 2000, "Le français parlé : études grammaticales", Paris, CNRS Éditions, p. 12)

- ²⁶ Ibid., P25

- ²⁷ Ibid., P13

Là où nous apportons un éclairage sur l'oralité autant qu'une pratique transversale voire idéologique à l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. Il ressort que l'unique unité soumise à son évaluation s'incarne dans l'ensemble de compétences associées à la compréhension et à la production de la parole. Cela se trouve étayée par un extrait de transcription de notre corpus où cet enseignant met en lumière le rôle conjoint d'une maîtrise linguistique satisfaisante :

« Un bon locuteur est celui qui est capable non seulement de prononcer couramment mais aussi de produire et comprendre telle langue [...]. C'est une question à double combinaison, parce que maîtriser une langue à l'oral ou à l'écrit ne peut jamais se baser que sur un seul aspect de l'expression en négligeant l'aspect de compréhension, ça veut dire, les deux aptitudes vont en pair pour être un bon performant. »²⁸

Cet appel insiste ainsi sur la prise de parole, M. SAHNOUN écrit :

« Bien que le temps de parole qui lui est imparti reste insuffisant, qu'il ait l'impression d'être constamment soumis à l'appréciation, tant du professeur que de ses camarades, et malgré les obstacles qui freinent son élan, l'étudiant tente, avec ses moyens linguistiques et pragmatiques, de s'exprimer, parce qu'il a des idées personnelles, des points de vue, des prises de position qu'il cherche à communiquer ou parce qu'il sollicite l'aide de l'enseignant. »²⁹

Par conséquent, l'oralité repose sur une logique enseignable entre l'enseignant et son apprenti pour pouvoir déterminer ces critères à partir d'une approche communicative.

- ²⁸ N. MEDJAHED, cours CEO (compréhension et expression orale), séance assisté le 5 octobre 2022 à 10h26

- ²⁹ M. Sahnoun, « La place de l'oral en licence de français dans l'enseignement supérieur tunisien », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 86 | 2021, 151-158.

2. L'approche communicative

L'approche communicative est un mouvement pédagogique qui a vu le jour dans les années 1970, en réaction aux approches behavioristes et structuralistes. Au cœur de cette approche, l'oralité est élevée en objectif interactif et en vecteur d'acquisition de compétences linguistiques. Cette démarche didactique se divise en deux sous-approches complémentaires :

L'approche fonctionnelle, qui se concentre sur le développement des capacités de communication en langue étrangère (LE) ou seconde (LS), en mettant l'accent sur « un acte de parole »³⁰ mutuel entre (maitre-apprenti), (apprenti-apprenti) plutôt que sur la maîtrise « *des règles grammaticales abstraites* » J.-C. RICHARDS. Quant à l'approche notionnelle, elle se concentre sur les concepts que l'apprenant doit être en mesure de les mobiliser dans des situations spécifiques plutôt que sur « *une acquisition purement formelle du vocabulaire* » (B.BENVENISTE, 1990), cela se réalise en fonction du « *contexte social* » dans lequel il évolue (GERMAIN, 1991).

S. MOIRAND identifie plus précisément cinq composantes –interdisciplinaires- qui qualifient la compétence communicative autant qu'une notion d'interdisciplinarité :

- La composante linguistique : exposer le niveau phrastique (savoir + savoir-faire).
- La composante discursive (textuelle) : exposer le niveau transphrastique (savoir-vivre)
- La composante sociolinguistique (situationnelle) : titrer les types de discours.
- La composante stratégique (référentielle) : domaine abordé dans diverses références.
- La composante pragmatique (relationnelle) : révéler les échanges interpersonnels.

On peut citer la suite de l'énoncé (2,3) du chapitre I (le plan syntaxique), qui est une forme d'idéalisation sur l'implication erronée de la composante pragmatique (relationnelle) lors d'une situation communicatif :

- ³⁰ C'est l'unité minimale emprunté de base de la pragmatique qui s'occupe l'action de langage.

1. **E** : ... (1s) et les magasins se trouvent seulement dans les quartiers populaires ?
2. **A1** : non, regardez la dans ce magasin la juste en bas vous trouvez des trucs : euh : tu peux savoir que c'est un magasin populaire.

Il serait plus opportun pour l'apprenant de choisir soit le vouvoiement tout au long du dialogue (plus formel), soit le tutoiement tout au long du dialogue (plus informel), en fonction de la relation qu'il souhaite établir avec son interlocuteur. Cet enseignant a dit à ses apprenants lors d'une séance pédagogique :

E : « si je communique avec mon camarade classe, je me permets d'utiliser le Tu et par contre si je communique avec quelqu'un qui me dépasse en âge ou bien au niveau : euh : professionnel... je serai en obligation de choisir le Vous, une formule adéquate/. »

2.1. La résolution de problème

La difficulté de savoir ou savoir-faire renvoie majoritairement au manque de la mise en pratique régulière de la langue chez le sujet parlant notamment l'apprenant. En effet :

« Enfin la pédagogie des situations-problèmes confronte l'élève à une énigme [...]. Le procédural est pensé soit comme application de règles (comprendre - réussir), soit comme découverte de règles (réussir - comprendre), soit encore comme réfutation des règles émises spontanément par les élèves (erreur - compréhension - réussite) »³¹

Nous rapportons à cette perspective une illustration de notre corpus :

19. **E** : si je communique avec mon camarade classe je me permets d'utiliser le Tu et par contre si je communique avec quelqu'un qui me dépasse en âge ou bien au niveau : professionnel... je serai en obligation de choisir le Vous, une formule adéquate/ D'accord Par exemple papa passe-moi s'il vous plait, télécommande (2s) par contre si c'est ton petit frère, (jib) télécommande (jib)³² : (rire) : c'est le même message n'est-ce pas ?

- ³¹ Fabre Michel. Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. In : Revue française de pédagogie, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. P. 50

- ³² Traduction : jib= donne

- | |
|---|
| 20. GA : Oui : |
| 21. E : Est-ce que c'est le même envie communicatif ? |
| 22. GA : non/ |
| 23. E : SI c'est la même envie « Passage inaudible entre maitre-élèves » Qui peut m'expliquer ça ? Allez faites un petit effort (encouragement) (2s) qu'est ce qui diffère ? |
| 24. A5 : le message c'est le même mais la façon dont on explique : <u>c'est</u> : diffère |
| 25. E : ça diffère+ par rapport à quoi ?..... |
| 26. A7 : le ton\ de la voix |

Cependant, il nous reste qu'à préciser que la situation-problème, telle qu'elle est conçue, reprend une forme de piège bienveillant pour que l'apprenant puisse résoudre le dysfonctionnement d'une manière proactive. Proprement dit :

« La situation-problème est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. »³³

Les conditions se réfèrent aux circonstances ou aux paramètres spécifiques dans lesquels la situation-problème est présentée, ils peuvent inclure des aspects tels que des ressources limitées, des contraintes de temps, des règles spécifiques à suivre, des contraintes matérielles, ou tout autre élément qui doit être pris en compte pour accomplir la tâche progressivement.

3. Traitement de l'erreur à l'oral

La nature complexe de traitement de l'erreur à l'oral implique un processus hautement subjectif, même s'il porte « un itinéraire sinueux »³⁴. Il vise à réaliser la reprise pertinente d'une réalité nouvellement acquise (éducative, personnelle, sociale). De plus, malgré les circonstances apparues dans l'université, il convient au tuteur de faire un bilan au niveau des stratégies pédagogiques, « que cela soit obtenu en "sauvant la face" pour les erreurs

- ³³ Partoune, C. (2002). L'apprentissage par problèmes: Une autre façon d'apprendre. De Boeck Supérieur. p.6

- ³⁴ FIARD, J. et AURIAC, E. « L'erreur à l'école ». France, septembre 2007.p9

commises ou en exploitant le "souhait de faire plaisir" ³⁵ de celui qui apprend ». P. FREIRE (1968, p.73). Il s'agit de remédier les erreurs réversibles ou irréversibles de manière méticuleuse sans tomber dans le réflexe pavlovien³⁶. Ceci dit que « le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants ».³⁷

C'est dans ce cadre étendue, nous démonterons les stratégies suivantes :

3.1. La rétroaction corrective (RC)

La rétroaction « feedback » corrective de l'erreur consiste en toute action de réajustement, pouvant être émise soit par l'enseignant, soit par une sollicitation émanant de l'apprenant. Elle apparaît, dans une pratique langagière, autant qu'un facteur constructif lorsqu'un énoncé est non-conforme ou insuffisant. En outre, cette méthode peut varier d'un apprenant à un autre, certains peuvent être plus sensibles à la correction directe, tandis que d'autres peuvent préférer une approche plus collaborative, c'est pour cela il serait plus approprié d'examiner les symptômes et poser un diagnostic sur l'état de la classe avant d'annoncer telle stratégie.

Jusqu'ici le concept de la rétroaction nécessite une précision supplémentaire, de ce fait (SPADA et LIGHTBOWN 1993; Lyster et RANTA 1997; DOUGHTY et VARELA 1998) ont dressé ses différents modes. Depuis lors, cette typologie a évolué en ce qui concerne l'aspect oral :

3.1.1. La correction explicite (RCE)

L'enseignant intervient à charge magistrale pour rectifier l'erreur autant qu'un « Input », par exemple il utilise ces expressions : (On appelle ça... tout simplement), afin de donner une explication concise pour exprimer adéquatement une idée. De même, il peut utiliser l'expression (Au lieu de... il serait préférable de dire...) pour proposer une alternative plus appropriée ; ou bien (Possible, mais tu devrais dire...) pour encourager l'apprenant à adopter une telle formulation.

-
- ³⁵ La possibilité de susciter la participation et l'engagement des apprenants en répondant à leur désir d'être valorisés et reconnus
 - ³⁶ C'est « le syndrome de l'ancre rouge » (ASTOLFI) dès qu'une erreur est perçue, elle est soulignée, biffée, en matérialisant la faute sur le cahier ou la copie.
 - ³⁷ Jean Pierre CUQ (1990), Op.cit., p86-87

3.1.2. La correction implicite (RCI)

Cette correction prend la forme de la reformulation. C'est-à-dire, après que l'enseignant corrige l'erreur, l'apprenant adopte une sorte de s'autocorrection autant qu'un « output » pour produire un énoncé positif à partir de l'input initié par son enseignant. Pour C. PUREN :

« Il est important qu'ils (les apprenants) soient entraînés à résoudre eux-mêmes les problèmes lexicaux qu'ils rencontrent lors de leurs lectures, pendant la composition d'un texte ou encore à l'occasion des conversations qu'ils ont. »³⁸

Cela les aide à devenir des locuteurs plus fluides et plus efficaces dans leurs interactions en FLE.

Avec une réflexion profonde, ces deux corrections (RCE) et (RCI) mentionnées au-dessus prennent deux formes dans une classe hétérogène : une correction synchrone (immédiate) ou une correction asynchrone (à outrance) également appelée « feedback différée ». Cette opération peut être possible sans pour autant perdre l'objectif communicatif. J.COURTILLON nous confirme ça :

« L'effet apporté par la correction deviendra positif à deux conditions : si la correction est faite en dehors de la phase de production, c'est à-dire après (correction différée), et surtout si l'apprenant est invité à la faire lui-même »³⁹

3.2. Négociation de sens

La négociation de sens constitue une gestion interactive dans laquelle les locuteurs (maitre-apprenants) s'engagent dans une tâche communicative, continue, pour parvenir à une compréhension mutuelle des éléments linguistiques tout en rétablissant des compétences transversales. Cela implique souvent un travail de Co-reproduction et de redirection pour éviter toute sorte de malentendus. De ce fait, N. MEDJAHED écrit :

-
- ³⁸ Christian PUREN, Paola BEROCCHINI et Edwige COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998, p.158.
 - ³⁹ COURTILLON. Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 09/2005.

« Le processus de la négociation s'inscrit souvent dans deux type de rapport : soit un rapport de coopération entre les parties qui le constituent, ou plutôt celui de compétition. Cependant, il est fréquent que lors d'une négociation il y ait alternance entre ces deux types de rapports. »⁴⁰

Ceci dit, au cœur de « la partie négociatrice » se trouve un dialogue dynamique, où les participants sont engagés dans l'échange et la Co-création de significations. Cela implique une attention minutieuse aux réactions et aux indices verbaux et non verbaux de l'autre personne, ainsi qu'une capacité à ajuster son propre discours en conséquence pour éviter « les situations conflictuelles linguistiques » ou « les moments de tension ». Cela permet non seulement de construire des nouvelles connaissances mais aussi installer des nouveaux schèmes.

Il faut rappeler encore une fois que cette pratique interprétative passe par l'étape de l'échange communicatif vers la compréhension, lorsque les sujets parlants font preuve d'ouverture d'esprit envers les perspectives des autres. Cela signifie d'être disposé à écouter activement, à témoigner de respect et à remettre en question de ses propres idées pour « parvenir à construire un discours interactif commun ». Du coup, « ... *le compromis à atteindre, appelé résultat, doit satisfaire les intérêts de chaque partie négociatrice, ainsi que les valeurs que chacune d'elle défendent, et cela en se basant sur un choix de jeu de critère bien déterminé, mobilisé par ces parties en question. Et en cas d'échec, ces derniers se retrouvent contraints de se retirer de l'accord trouvé* »⁴¹.

3.2.1. La demande de clarification

Ce type est asymétrique à celle de la négociation de sens dont l'enseignant discute avec l'apprenti pour traiter la forme d'un énoncé, il peut même faire intervenir les autres étudiants qui auront eu la consigne, d'écouter « les fossilisations » des camarades et de les relever (GASS & SELINKER, 1994). En utilisant ces expressions : [Reprenez votre idée... ; Vous voulez dire... c'est ça ? ; C'est-à-dire ? ; Qui peut m'expliquer ça ?; de quoi parle-t-on ?]. Ceci permettra d'unir l'évaluation à l'autoévaluation avec une charge cognitive positive.

- ⁴⁰ Medjahed, n. (2019). La dynamique négociationnelle en classe de langue : entre pratique langagière et enjeux pédagogiques (thèse de doctorat, université de Mostaganem, Algérie).p30

- ⁴¹ Ibid., p35

3.3. La métacognition

Le terme « autoévaluation », mentionné précédemment, désigne une composante de la métacognition. Cette dernière nécessite un degré de conscience chez l'apprenant pour qu'il puisse réguler ses propres capacités. Autrement dit, il doit être en mesure de distinguer entre ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas afin de construire une compétence « méta-mnésique »⁴². Cette perspective consiste d'être une occasion pour vérifier l'attention et la compréhension de la classe.

Les réactions des apprenants à la métacognition peuvent être très diverses et pas nécessairement universelles. Autrement dit, pour un bon étudiant, elle peut être considérée autant qu'un effet de récupération de sa propre intelligence, tandis que, pour un apprenant médiocre, elle peut générer de l'anxiété car il ne sait pas comment réagir. À cet égard l'enseignant va sensibiliser sa « méta-mémoire »⁴³, via une composante référentielle, pour pouvoir mesurer son activité langagière et savoir raisonner.

À titre d'exemple : un étudiant universitaire surveille son propre discours, lors d'une prestation orale, en fonction de la réaction de l'auditoire. Il remarque que certains membres de l'auditoire ont l'air confus ou désintéressés, ce qui peut l'inciter à ralentir son débit de parole, à clarifier certains points ou à utiliser des exemples supplémentaires pour mieux expliquer son sujet.

4. Les modèles pédagogiques de référence

Dans l'ensemble des disciplines, le système de l'enseignement / apprentissage a toujours été constitué un champ d'étude privilégiée pour la recherche scientifique. Grâce à l'expérimentation et la mise en œuvre de différentes méthodes d'investigation que les modèles pédagogiques ont pu bénéficier des contributions significatives de la part de nombreux théoriciens. Sachant qu'au fil de temps, cette conception s'est évoluée, passant d'un principe traditionnel de la transmission unilatérale des connaissances à une perspective plus dynamique et interactive.

- ⁴² Elle représente une forme de conscience de soi.

- ⁴³ Derycke, M. (2005). Culture(s) et réflexivité. France : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

En effet, Le modèle transmissif est un schéma de remplissage conceptuel qui repose sur la neutralité dans lequel l'enseignant est la « tête pleine », il transmet les connaissances à l'apprenant, qui a une posture plutôt passive, c'est-à-dire une « tête vide », ce dernier va les recevoir telles qu'elles sont en les mémorisant et les redire, ce qui est notamment nommé le (stimulus-réponse)⁴⁴. Si toutefois, l'apprenant commettait une erreur, la remédiation serait sévère ou punitive.

Au début du XXe siècle, (PAVLOV, WATSON, SKINNER) ont introduit le model behavioriste, en intéressant à l'étude des comportements observables et mesurables d'un individu sans qu'il ait des cours magistraux. Cela donne l'impression que l'enseignant résout une suite d'activité pour un apprenant qui ne donne pas un sens aux connaissances. En outre, F.SKINNER (1904-1990) souligne que l'erreur est un élément entraînant une perte de temps et qu'il faut plutôt s'attacher sur les circonstances dans lesquelles le comportement survient et sur le comportement lui-même ainsi que sur les renforcements qui y sont associés. C'est-à-dire :

- | | | | |
|------------------------|---|--|---|
| ➤ Renforcement positif | → | Addition d'un stimulus appétitif | }  |
| ➤ Renforcement négatif | → | Retrait d'un stimulus aversif | |
| ➤ L'extinction | → | Absence de renforcement négatif ou positif | }  |
| ➤ La punition | → | Ajout d'un stimulus aversif | |

À partir de ce contexte, nous intéressons sur le paradoxe des modèles qui restent : cognitive, constructiviste, socioconstructiviste fournissent des éclairages pour l'erreur auquel elle est une opportunité d'apprentissage plutôt qu'un échec :

4.1. Le modèle cognitive

Avec le cognitivisme (1950, 1960), nous sommes en mesure de traiter les erreurs jusqu'au niveau microscopique des structures cérébrales, ce qui est communément désigné sous le terme de micro-tâches. Les cognitivistes comme (MILLER, BRUNER) affirment que les

- ⁴⁴ Par exemple, si un apprenant a été conditionné à associer un certain son à une réponse ou à une action spécifique, chaque fois que ce son est présenté, l'apprenant réagira automatiquement en exécutant la réponse associée, même en l'absence d'un raisonnement ou d'une réflexion consciente.

processus mentaux internes, tels que la mémoire, la perception, le cas résolu, l'attention, ...etc sont des principaux mécanismes du savoir. En outre, notre cerveau subit des modifications suite à chaque expérience, telles que des empreintes qui s'y impriment. On peut comparer le cerveau à une pâte à modeler qui garde une trace de chaque expérience passée, favorisant ainsi de la mentalité de croissance. CROIZET (2001) écrit :

« L'apprentissage ne se résume pas à du conditionnement, il doit être envisagé comme un traitement de l'information complexe. »⁴⁵

Il s'agit d'un postulat établissant, après la découverte, des relations entre les nouvelles informations et les informations déjà acquises.

Par exemple : Lorsque le professeur explique une nouvelle règle de grammaire, l'étudiant doit prêter attention aux explications, mémoriser la règle dans sa mémoire à court terme et établir des relations avec les règles de grammaire qu'il a déjà apprises. Par la suite, il doit régulièrement scanner cette nouvelle règle, la réutilisant dans des exercices écrits et des conversations orales en classe. Cela permettra de transférer cette nouvelle connaissance dans sa mémoire à long terme et de l'utiliser efficacement, à l'intervalle, dans ses futures activités de communication. Toute cette démarche se fonctionne préalablement avec la présence de la motivation.

4.2. Le model constructiviste

Le model constructiviste est l'un des macro-tâches qui prend appui sur des systèmes transformationnels pour la mise en place de diverses activités. Selon J.PIAGET : « *l'enfant ne dessine pas ce qu'il sait, il dessine l'idée ce qu'il en sait* »⁴⁶. Il en va de même pour l'apprenant adulte, son interprétation ne moule pas sur les objets observables mais plutôt sur une assimilation des structures préalables et qui, au fur et à mesure, construit une intelligence. Cette démarche repose sur trois séquences :

- Assimilation (milieu → sujet) : elle se produit lorsqu'un apprenant interprète, dans des situations complexes, une nouvelle information à partir de ses connaissances pré-

- ⁴⁵ Croizet, J.-C. (2001). L'influence sociale sur la cognition. In J. P. Lefebvre (Ed.), *Traité de psychologie cognitive* (pp. 765-791). Dunod

- ⁴⁶ Piaget, J. (1947). *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge and Kegan Paul ; *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

requis ou ce qu'on appelle (Pack-stage) et de ses expériences préalables. À cet état, par la compréhension, nous passons d'une situation inconnue à une situation connue.

- **Accommodation** (sujet → milieu) : elle survient dans un contexte lorsqu'un apprenant modifie ou il mesure ses schémas mentaux selon l'environnement pour mieux comprendre les nouvelles informations.
- **Équilibration** : Cette séquence se déroule en trois phases : la phase d'assimilation, la phase de déséquilibre et la phase d'accommodation. c'est lorsqu'un apprenant est confronté à une situation qui ne peut être comprise en utilisant uniquement ses schémas existants, ce qui lui oblige à ajuster ses schémas et à développer une compréhension plus profonde et plus complète de la situation.

4.3. Le model socioconstructiviste

Il s'agit d'un processus actif qui implique l'interaction entre l'apprenant et l'environnement. Cela signifie que les connaissances ne sont pas simplement transmises de l'enseignant à l'apprenant, mais sont plutôt construites par l'apprenant en interagissant avec le monde qui l'entoure. Autrement dit, c'est une macro-tâche qui se base sur des dimensions supplémentaires pour développer la savoir- apprendre, parmi eux la verbalisation.

- **La verbalisation** : bien que semblable en apparence, se manifeste de manière divergente selon deux facettes. Une idée traditionnelle postule que la pensée précède au langage : le processus de pensée s'initie avant l'expression verbale et les mots viennent ensuite à la rencontre des concepts, c'est le fait « *d'assurer un délai entre la phase de compréhension de l'oral et la phase de production orale, et le cas échéant* » (CUQ & CRUCA, 1993). Cependant, la deuxième facette consiste que cette relation soit inversée et que le langage précède la pensée : l'acte de parler pourrait ainsi générer des mots et appeler à la formation de concepts. Du point de vue pédagogique, cette conception s'avère complexe et se présente sous des formes variables selon les apprenants, parce que le langage ne se contente pas de refléter la pensée, mais qu'il est intrinsèquement lié à la façon dont nous pensons et comprenons le monde qui nous entoure : « *Le langage n'est pas simplement un moyen de communiquer la pensée, il est la pensée elle-même.* » (SEARLE, J. R, 2007).

Avec une réflexion profonde, la macro-tâche socioconstructiviste s'appuie sur les postulats de VYGOTSKY, BRUNER :

- La zone proximale de développement (ZPD) par VYGOTSKY: c'est l'écart entre ce que l'apprenant peut réaliser tout seul et ce qu'il réalise avec son partenaire (personne experte), Dans cette zone, les erreurs peuvent être vues comme des opportunités d'apprentissage, car elles fournissent des informations sur les lacunes de l'apprenant et permettent à l'enseignant ou au pair d'ajuster son soutien pour aider l'apprenant à progresser vers son potentiel de développement maximal.
- L'étayage par BRUNER : c'est une intervention intentionnelle ou L'enseignant doit ajuster son étayage en fonction de niveau de compétence de l'apprenant, en fournissant un soutien et « un enrôlement » plus ou moins important en fonction des besoins (WOOD & ROSS, 1983). il peut poser des questions guidées pour l'aider à identifier et à comprendre son erreur, ou encore fournir des exemples concrets pour illustrer un concept mal compris. Ce qu'il va lui permettre par la suite d'être autonome.

5. L'effet psychologique

La psychologie est un champ d'étude qui qualifie l'erreur non seulement au processus d'apprentissage mais également, un témoin d'une « évolution intellectuelle » (J-P. ASTOLFI, 108). En effet, la progression du savoir dépend de la construction d'un consensus entre l'erreur commise et l'effet psychologique qu'elle peut engendrer chez l'individu. Si l'un des deux éléments est absent, l'apprenant ne sera pas en mesure de développer pleinement ses capacités parmi eux :

- Savoir observer
- Savoir être attentif
- Savoir gérer ses émotions
- Savoir utiliser ses mémoires
- Savoir comprendre et apprendre

En se basant sur cette vision, il est concevable d'identifier certains effets psychologiques peuvent avoir une incidence significative :

- La motivation : Pour WILLIAMS et BURDEN (1997), la motivation est : « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* »⁴⁷. Dans un esprit comparable, VIANIN (2006) note que : « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap)* »⁴⁸, autrement dit, un apprenant serait autonome lorsque la motivation et la réussite vont en pair.
- L'intelligence émotionnelle : c'est un principe qui fait référence à la capacité d'un individu à identifier, à apprivoiser et à réguler ses émotions et celles des autres. Lorsqu'un individu commet une erreur, cela peut déclencher des émotions négatives telles que la frustration ou l'anxiété. Nous pouvons expliquer cette action par le schéma qui démontre un acte faire dévoiler des idées pour exprimer suivant :

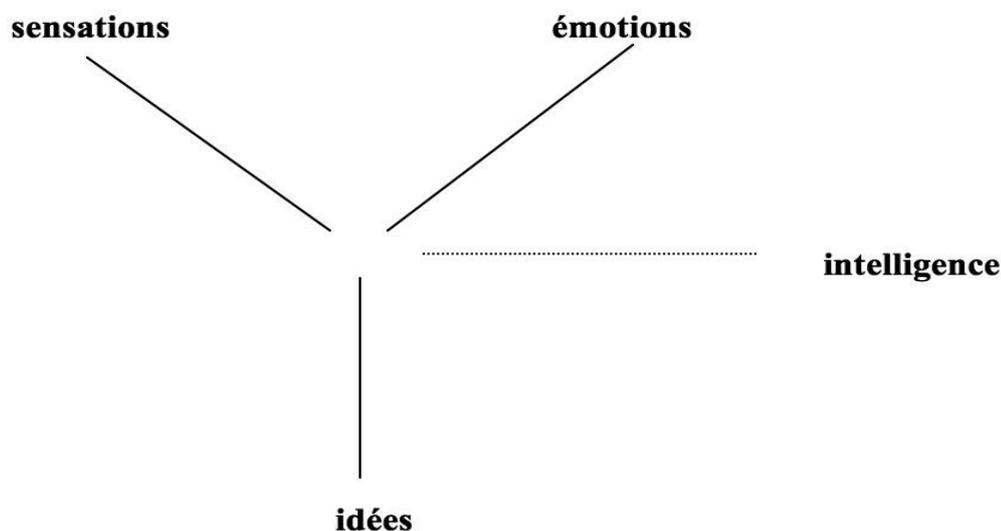


Figure 1. Formation des idées

-
- ⁴⁷ Burden, R. L. et Williams, M. (1997). *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge, University Press.
 - ⁴⁸ Vianin, P. (2007). Chapitre 1. L'importance de la motivation dans l'apprentissage. Dans : P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 18-22). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- L'effet pygmalion⁴⁹: C'est un phénomène bien connu en psychologie, illustre l'influence des attentes d'un enseignant sur la performance des étudiants. En outre, face à l'erreur, un enseignant bienveillant et encourageant peut jouer un rôle crucial dans la réduction des effets négatifs de celle-ci sur la motivation de l'élève. Ce que le schéma exprime :

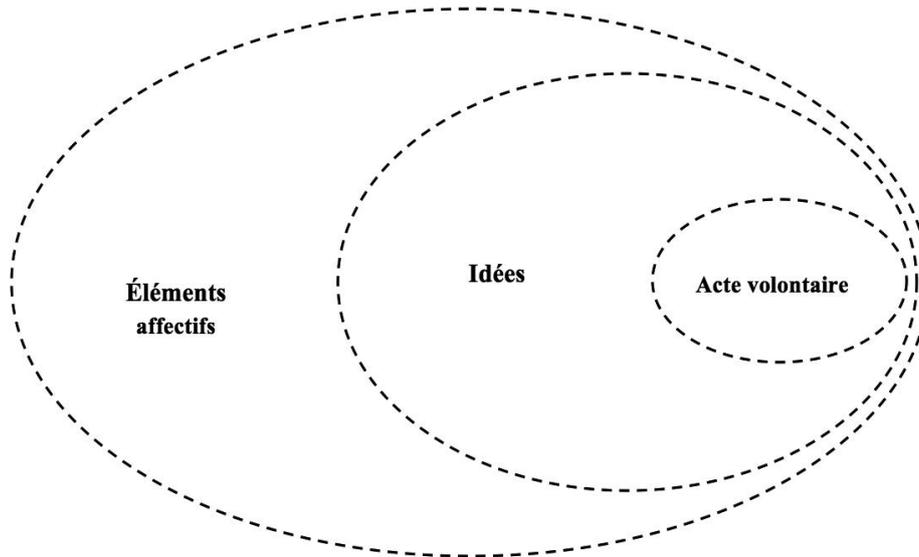


Figure 2 Fonctionnement des facultés de l'esprit

Il s'avère important de souligner que ces effets stimulent le développement du savoir dans un cadre d'enseignement/ apprentissage, VYGOTSKY souligne :

« Le développement crée les possibilités, l'apprentissage scolaire les réalise. Le rapport entre les deux processus est représenté dans ce cas en analogie avec les apports que le préformisme établit entre les aptitudes en germe et le développement : le germe contient les potentialités qui sont réalisées dans le développement. »⁵⁰

-
- ⁴⁹ Il est également connu sous le nom « d'effet Rosenthal », il a été découvert par les chercheurs américains ROBERT RESENTHAL et LENORE JACOBSON (1960).
 - ⁵⁰ Qotb, H. (2009). Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet. France: Publibook.

En somme, nous pouvons dire que cette partie nous a permis de mieux appréhender l'oralité en tant que modalité éphémère et spontanée, privilégiant l'approche communicative pour fournir une pratique éducative optimale. Nous avons mené une réflexion approfondie sur la gestion multidirectionnelle des erreurs à l'oral, qui affecte les réactions des apprenants dans une classe de FLE. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur différents modèles pédagogiques de référence et des effets psychologiques, afin de proposer des stratégies pédagogiques adaptées à des apprenants hétérogènes et de leurs besoins.

LA PARTIE PRATIQUE

" CHAPITRE I "

Dispositif méthodologique

1. Présentation de corpus

Notre étude a pour objectif de relier le déclaratif « savoir que » au procédural « savoir comment » pour vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la problématique portant sur l'exploitation pédagogique de l'approche par erreur en vue de stimuler la progression de savoir dans une classe de FLE. Nous avons poursuivi à l'élaboration de notre recherche en se basant sur deux méthodes : descriptive / analytique, qui se focalisent, non seulement, sur les types des erreurs étudiés en décortiquant les éléments qui les composent mais également aux structures et processus impliqués dans les interactions entre enseignant-apprenants.

2. Terrain de l'expérimentation

Cette recherche a été appréhendée au sein de l'établissement universitaire « ABDEL HAMID IBN BADIS » situé à Mostaganem, en l'occurrence dans la faculté des langues étrangères, au département de français.

Le choix de ce terrain s'explique par des raisons personnelles et professionnelles :

- Appropriation du terrain pour une recherche scientifique expérimentale.
- Accès autorisé aux enregistrements audio pour l'étude de l'oral.
- Avantage de l'appartenance à l'établissement universitaire pour accéder aux participants.
- Proximité de l'établissement pour faciliter la mise en place des observations et minimiser les contraintes logistiques.

Grâce à la collaboration fructueuse de notre encadrant, nous avons pu surmonter les obstacles relatifs à l'autorisation d'enregistrer les séances de cours et bénéficier d'un accès privilégié au terrain d'étude.

3. Échantillonnage choisi

Nous avons considéré opportun d'entreprendre notre expérimentation auprès de 23 étudiants (4 garçons, 19 filles) en LMD1 préparant une licence de français au sein

d'université de Mostaganem. Il est à préciser que, ce choix, en particulier, est non aléatoire pour un échantillon hétérogène de compétence car cette décision a été prise en vue selon le critère du niveau d'études des apprenants, c'est-à-dire :

- ils sont encore dans une phase de découverte et d'acquisition des bases de la langue.
- La disponibilité des discours oraux pour développer la compétence communicative.
- ils sont susceptibles de rencontrer des défis sur l'erreur.
- La pertinence de l'approche par l'erreur dans l'enseignement du FLE à ce niveau d'études.

4. Type de l'expérimentation

Dans la mesure où notre étude combine, en parallèle, deux aspects d'analyse qualitative et quantitative, il est utile d'apporter une distinction entre ces deux rationalités méthodologiques (L.GROULX.1997) et leur nature de traitement pour révéler une réalité éducative expérimentale :

La méthode **qualitative** consiste « ...à ajouter la chair frémissante du vécu autour du squelette froid de la statistique »⁵¹. A priori, cette optique peut provenir du fait que la méthode qualitative regroupe non seulement l'analyse statistique des participants (enseignant-apprenants) dans le terrain (classe de FLE) mais également les données « non métriques »⁵² (discours, mots, image, son...).

De plus, « les fréquences obtenues à la suite du comptage des apparitions d'événements ou de traits, sont aussi des données qualitatives, car les fréquences ne sont que des empilages »⁵³. Pour notre cas, les citations au-dessous nous ont aidés de mieux prendre appui sur une dimension psychopédagogique, cette dernière donne un sens aux processus cognitifs et les expériences émotionnels des apprenants.

- ⁵¹ Leger (Alain). « L'unité dialectique des approches quantitative et qualitative : quelques aspects d'une complémentarité conflictuelle. Communication au colloque « Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation », Paris, INRP, mai 1993.

- ⁵² Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. 2e édition. Montréal : Presses de l'université de Montréal. P85

- ⁵³ Ibidem. P85

Pour la méthode **quantitative** consiste à un champ d'action qui met en évidence la complexité et la diversité des résultats de recherche tout en s'appuyant sur des variables mesurables et des données chiffrées pour établir des corrélations et des généralisations.

Ce qui paraît plus pertinent, c'est le fait que cette méthode détermine, encore plus, si l'essais-erreurs est applicable adéquatement ou pas dans l'université.

5. La collecte des données

La présente recherche repose sur deux instruments de collecte des données : la grille d'observation, et le questionnaire.

5.1. La grille d'observation

Afin de concrétiser la théorie Nous avons opté à une observation non participante. BERTHIAUME (2004) écrit : « *dans l'observation non participante, l'intervenant peut être présent, et peut observer sans intervenir alors que sa participation n'est pas juger nécessaire* ». Notre prospection permet d'analyser le comportement des étudiants avec leur enseignant, en identifiant les raisons des erreurs et en examinant les techniques correctives employées. Cette procédure repose sur 3 axes (2 aspects et un seul caractère), voilà notre grille d'observation au-dessous, basé sur un choix personnelle :

Critères	Observations	La fréquence d'occurrence sur % 23 apprenants
<i>Aspect métacognitif</i>		
Prendre la parole + produire à l'oral		
Commettre les erreurs		
Reconnaître ses erreurs		
Corriger les erreurs		
<i>Aspect linguistique</i>		
les lacunes langagières		

Des Représentations erronées		
<i>Caractère psychologique</i>		
Forger son comportement		
Communiquer et interagir avec l'enseignant		
Le stress		

Notre expérience d'observation s'est étalée sur une durée de deux mois. Au début, nous avons travaillé avec le groupe 9 pendant les deux premières séances. Toutefois, à la suite d'un changement administratif, nous avons concentré nos efforts sur un autre groupe (groupe5), pour un total de 3 séances, chaque séance de 3 heures ayant été enregistrée sur support audio.

La transcription des enregistrements audio a été une tâche ardue pour nous en raison de diverses difficultés telles que la présence de bruits de fond, d'interférences et de conversations croisées, nous avons également dû faire face à des défis liés à la qualité sonore. Cependant, grâce à l'écoute et le décodage attentif nous avons réussi à produire une transcription précise basée seulement sur les moments forts qui ont marqué notre étude tout en définissant les « tours de parole » pour chaque étudiant. Nous avons émis une convention de transcription pour faciliter la lecture des passages transcrits :

- **Convention de transcription :**

- E	→	Enseignant
- A	→	Apprenant
- GA	→	Groupe d'Apprenants

/ \	Intonation ascendante /, descendante \
::	Allongement vocaliques
-	Troncation d'un mot, une expression
EN MAJUSCULE	Segment accentué
X	Segment de transcription incertain

« »	passage inaudible
<u>mot souligné</u>	Mot erroné
(3s)	Pause en seconde, reprendre la parole
((réaction))	Rire, mimique, geste, silence, répétition, traduction
...	Longue explication par l'enseignant

De plus, Ce qui nous a paru pertinent, c'est le module des faits abordés (Compréhension et expression orale (CEO). Dans les 3 séances que nous avons y assister, l'enseignant introduit la notion de la communication et après il donne des exercices de consolidation à travers ces deux supports visuels :



Figure 3. Accident (1) d'un train au niveau de la gare ferroviaire



Figure 4. Accident (2) des voitures au niveau de l'autoroute

Voici un extrait représentant le déroulement de la séance pédagogique :

E : « *La rhétorique ce n'est pas quelque chose qu'on va apprendre En classe D'accord ! (3s) C'est pour cela cette année, notre objectif c'est de découvrir comment on peut prendre la parole Correctement dans N'importe qu'elle situation de communication Certainement on ne va pas apprendre cela du jour au lendemain, on ne va pas devenir du jour au lendemain des bons : Orateurs : Mais c'est un chemin, on va aller petit à petit donc c'est le contenu qu'on va découvrir généralement durant la première séance et après on se verra dans la deuxième séance quelques exercices et :quelques mise en situations pour s'encourager pour Prendre la parole et pour Pouvoir corriger les lacunes soit au niveau lexical ou au problème phonique aux différents niveaux langagiers. »⁵⁴*

- ⁵⁴ C'est la première séance avec groupe 5 dans laquelle l'enseignant a présenté l'objectif de module universitaire

5.2. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil d'investigation par lequel un chercheur peut recueillir des données auprès de participants sur un sujet d'étude. Il peut être en 3 genres :

- ❖ Les questions fermées : sont des questions qui proposent sur une réponse limitée à une liste de choix prédéfinis (oui / non, choix multiples, etc.).
- ❖ Les questions pré-fermées : ces derniers offrent une réponse limitée, mais permettent également aux répondants d'ajouter des précisions supplémentaires.
- ❖ Les questions ouvertes : ce genre permet de donner des réponses libres et non limités.

Il est indispensable de préciser les éléments de questionnaire :

	Questionnaire
Qui mène l'enquête ?	Par l'enquêtrice RAHOUI Razika
Quel est le public visé ?	Nombre des enseignants : 12
Quel est l'objectif de l'enquête ?	Les pratiques pédagogiques auprès de l'approche par erreur à l'oral
Quel l'outil utilisé ?	Questionnaire version : écrite et numérique

Notre démarche comprend un questionnaire formel destiné aux enseignants de département de français de Mostaganem, pour s'approcher mieux sur leur pratique pédagogique avec les apprenants lors de traitement des erreurs via la production orale.

Après avoir discuté et rectifié le questionnaire avec l'encadrant 2 fois le 1/3/2023 et le 6/3/2023, nous avons distribué 12 copies portant sur une dimension psychopédagogique qui sert à mesurer les compétences linguistiques et les processus cognitifs associés à l'utilisation et à la compréhension du langage. Notre questionnaire repose sur les variables ainsi que 4 sections, pour un total de 12 questions :

- ❖ **Les variables** : sexe (homme, femme), année(s) d'expérience
- ❖ **Section 1** : la mise en pratique de l'enseignement porte 5 questions :

- Les questions (1-2) sont qui constituent la disponibilité de l'approche par erreur dans leur pratique.
- Les questions (3-4) portent sur les méthodes adoptées selon les étudiants.
- La question (5) constitue l'élément motivationnel
- ❖ **Section 2** : évaluation et rétroaction porte 3 questions :
 - La question (1) porte sur la relation rétroactive entre maître-apprenants.
 - Les questions (2-3) révèlent la réalité de la correction.
- ❖ **Section 3** : approfondissement
 - La question (1) désigne la gestion de temps face à la progression du savoir.
 - La question (2) expose les défis pédagogiques des enseignants
- ❖ **Section 4** : suggestions
 - Une seule question portant sur des propositions pour développer la mise en implications de l'approche par erreur.

6. Les difficultés rencontrées de questionnaire

Le questionnaire s'avérait véritablement efficace dans la phase des informations que nous recherchions et qu'elle mesure réellement ce qu'elle prétend mesurer. Sauf que certains problèmes rencontrés ont rendu la tâche de travail plus complexe, parmi eux :

- Faible taux de réponse : nous avons récolté 5 questionnaires (4 en version papier et 1 seul version numérique)
- Interprétation des questions : les enseignants ont interprété les questions de manière différente de celle prévue par nous, ce qui nous a biaisé les résultats.
- Difficulté à contacter les enseignants pour leur redemander de répondre au questionnaire.

Cela nous n'empêche de donner des efforts pour effectuer notre projet de recherche, en dépit des contraintes imposées par le questionnaire. Nous nous sommes davantage appuyés sur nos propres observations et les exemples, en tant que matérialisations concrètes de théories pour parvenir à nos conclusions.

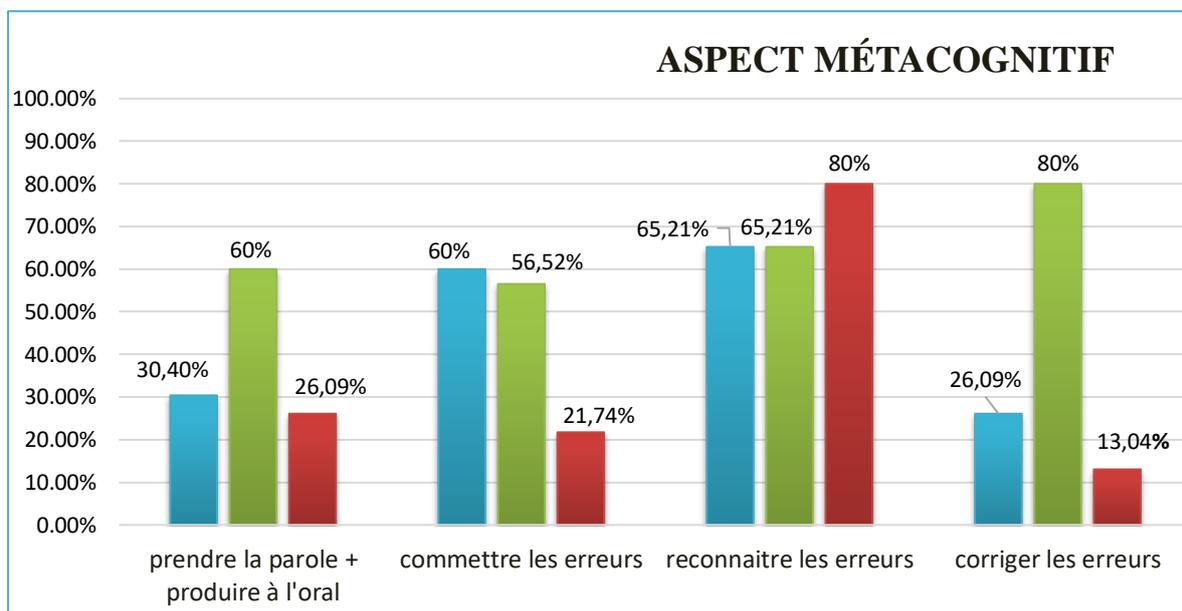
" CHAPITRE II "

Analyse et interprétation des données

Le présent chapitre vise à fournir une analyse et une interprétation des données collectées lors de notre étude sur l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral dans une classe de FLE. Après avoir présenté le corpus, nous examinerons en détail les résultats obtenus à travers l'usage d'outils (la grille d'observation, le questionnaire) ainsi que les interventions correctives quant aux erreurs commises dans l'enseignement/ apprentissage.

1. LA GRILLE D'OBSERVATION

AXE 1



- Analyse Des résultats

Les résultats au-dessus déclarent un des axes observables de notre grille d'observation constituant 4 critères :

- Nous avons l'analyse du critère "Prendre la parole + produire à l'oral" qui révèle que la présence de l'autodétermination intrinsèque est peu fréquente à 30,4%, cela suggère que les apprenants ont tendance à manquer d'initiative intérieure lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement. De plus, les interactions entre maître-élève sont fréquentes à 60%, indiquant que l'enseignant facilite l'échange communicatif pour eux, favorisant ainsi leur participation active. En outre, l'intervention selon les sujets ou les activités proposées est peu fréquente à

26,09%, ce qui peut indiquer que les apprenants ont une sorte de barrière linguistique qui peut limiter leur participation orale, surtout s'ils craignent d'être incompris.

Nous citons un passage représentant un renforcement positif pour prendre la parole :

E : *« n'hésitez pas de prendre la parole, n'ayez pas peur, je ne suis pas un enseignant qui blâme les étudiants quand il commet des erreurs, parce qu'à partir de ces erreurs on veut apprendre. Ce qui fait mettez-vous à l'aise mais le plus important c'est de prendre la parole en Français /, bien français correcte ou moins correcte, incorrecte ce n'est pas votre problème, c'est le problème de l'enseignant. C'est moi qui vais remédier. »*

À travers cette optique, les apprenants s'ont porté volontaire pour prendre la parole et a proposé une idée originale telle que cet exemple :

1. **E** : Quand est-ce que Moi je prends la Parole / (1s)
2. **A1** : quand le cerveau ordonne ((geste))
3. **E** : Gardez bien cette Réponse Ok ! Parce qu'elle a toute importance. Bien lors d'une situation de Communication/ Quand est ce que le locuteur Produit un message !
4. **A2** : quand il : euh :(passage inaudible)\
5. **E** : Quand il - ?
6. **A2** : veut parler\
7. **E** : Quand il VEUT parler/ ça veut dire Quand il a ?
8. **A3** : quand il a une idée
9. **GA** : (les apprenants parlent tous ensembles)
10. **E** : levez le doigt ! Oui allez y mademoiselle ((geste))
11. **A4** : quand il a envie ?
12. **E** : EXACTEMENT / ; C'est quand il a Envie/ De faire passer un message (1s) et quand on dit On a envie de faire quelque chose. C'est un fait qui a une nature psychique Ok ! X...
13. **GA** : (Apprenants bien concentrés)
14. **E** : ce départ ou bien cet Envie, va devenir une Impulsion/ Psychique. (2s) une impulsion\ vient du verbe impulser ((geste)) c'est-à-dire faire sortir quelque chose ((geste)) ou déclencher.

Nous remarquons que l'enseignant vient d'installer une nouvelle information dans la phase cognitive de l'apprenant à travers un processus d'explication collaborative, c'est une sorte de verbalisation et une incitation crédible. Il confirme aussi :

E : « *Quand le débat dépasse certains niveaux, on aura une interaction, mais cette dernière est qualifiée que quand il s'agit d'un échange communicatif.* »

- Pour la deuxième analyse, le critère "Commettre les erreurs" met en évidence une variabilité dans la fréquence des erreurs intellectuelles commises par 60% des apprenants qui font recours à des constructions incorrectes. En plus, nous avons la charge cognitive qui est en moyenne de 56,52%, ce qui suggère qu'ils rencontrent une perte de vigilance et sous engagement. Enfin, la difficulté d'associer un mot dans un contexte adéquat est peu fréquente pour un 21,74% des apprenants. Comme cas exemplaire sur les cas observables pour ce critère :

1. **E** : on vous écoute mademoiselle Hamdaoui c'est quoi votre choix de lecture
2. **A6** : j'ai choisi le roman les hirondelles de Kaboul écrit par Yasmina khadra, la date de paration
3. **E** : PARUTION PARUTION / répète
4. **A6** : la date de parution 2002 en France alors un petit définition pour le titre
5. **E** : UNE petite
6. **A6** : une petite définition pour le titre, alors hirondelle c'est :
7. **E** : les hirondelles
8. **A6** : les hirondelles c'est les oiseaux
9. **E** : C'est une espèce des oiseaux d'accord et ce n'est pas les oiseaux eux-mêmes
10. **A6** : oui c vrai, alors Kaboul se trouve en Afghanistane
11. **E** : d'accord, c'est une ville qui se trouve en Afghanistan sans e
12. **A6** : Atik travail dans la préson- présent : euh : le-le/
13. **E** : tout doucement présent ou prison
14. **A6** : la prison, et il veut quitter sa travail
15. **E** : sa ?
16. **A5** : son travail son
17. **A6** : plutôt son travail oui pardon
18. **E** : mettez-vous a laise et raconte nous tout doucement ce que t'as retenu.

Nous trouvons que l'exemple au-dessus est l'image de ce qu'on a mis comme critère. Du coup, il fournit non seulement une idée sur l'erreur intellectuelle et la charge cognitive faible dans les tours de paroles (2, 4, 8, 10, 12, 14) mais également la pertinence d'une rétroaction corrective en proposant immédiatement des formulations appropriées comme nous le trouvons dans les études de CAUDRON (1977), FANSELOW (1977) et d'autres plus récentes comme ROBERTS (1995), DOUGHTY (1994), LYSTER et RANTA (1997) et PANOVA et LYSTER (2002). Au même temps en laissant à l'étudiant la liberté pour parler. En outre, pour

les erreurs commises que plusieurs d'entre elles sont liées à la prononciation et à la syntaxe. Par exemple, dans le tour de parole (12), l'apprenante a commis une erreur de prononciation et même d'hésitation en disant "préson" au lieu de "prison". L'enseignant a réagi en lui demandant de répéter lentement et en lui fournissant la correction. Nous avons également remarqué que l'apprenante A6 a répondu avec une voix basse lors du tour de parole 10, après avoir commis des erreurs. L'enseignant a rapidement remarqué cela et lui a demandé d'être calme et bien concentrée. Ce qui semble pertinent, c'est le fait d'adapter les deux méthodes, parallèlement, entre le bilan de correction et l'imitation pour cerner un besoin spécifique.

- L'analyse du critère "Reconnaître ses erreurs" révèle une fréquence élevée de l'inconscience de 65,21% d'apprenants à identifier leurs réponses erronées. En revanche, la présence de l'hétéro-correction est fréquente à 65,21% par l'enseignant selon les erreurs non identifiées. De plus, les apprenants affichent un niveau élevé de concentration sélective à 80%, ce qui démontre leur attention et leur focalisation lorsqu'ils reçoivent des commentaires ou des corrections constructifs. Nous proposons un passage qui représente ce critère en nous appuyant surtout sur la correction explicite :

1. **E** : alors Forghlou Manel je vous écoute. Essayer de vous baser sur votre expression orale.
2. **A7** : cette photo présente un accident d'un train. Cette train est : euh :
3. **E** : Ce/ train
4. **A7** : ce train est parcuté par la maison
5. **E** : ce train est percuté/ par la maison ? on dit qu'un train a percuté une voiture, c'est comme si ce train (wakher m trig ta3eh w howa li rah drab loto)⁵⁵. (1s) vous allez compris mon intention ou quoi ? . on ne dit pas/ le train est percuté par une maison... continue et puis on reviendra
6. **A7** : alors cet : euh : elle s'est passé au niveau de la gue- la gare ferroviennne
7. **E** : ferroviaire ferroviaire/ répète
8. **A7** : ferroviaire
9. **E** : qu'est-ce qu'elle a la gare ferroviaire, ça vient de quel mot ferroviaire ?
10. **GA** : le fer
11. **E** : le fer oui : hum : continue
12. **A7** : le niveau de l'architecture est ...
13. **E** : non non reprend qu'est-ce qu'elle a la gare ferroviaire

- ⁵⁵ Traduction : (wakher m trig ta3eh w howa li rah drab loto) = il s'est déraillé en se dirigeant vers la voiture

14. **A7** : (silence)
15. **E** : allez c'est comme ça (haka net3almo)⁵⁶ reprenez la dernière que je n'ai pas entendu c'est tout ce que je demande
16. **A7**: cette photo elle est présenté un accident d'un train au niveau de la gare ferroviaire
17. **E** : elle présente tout simplement
18. **A7**: cette train est : euh :
19. **E** : Ce
20. **A7** : Ce/ train est percuté....
21. **E** : c'est lui qui a percuté ?
22. **A7** : oui
23. **E** : donc on dit le train a/ Percuté, a percuté quoi ?
24. **A7** (silence)
25. **E** : d'accord continue
26. **A7** : le niveau de l'architecture le train elle est européenne
27. **E** : le niveau ? Non le style de train, le style de l'architecture est européen sans e : (2s) c'est bon ?
28. **A7** : oui
29. **E** : on dit et voilà !/ Votre interlocuteur que ce soit l'enseignant ou autre, ne fera pas la différence/ si vous avez terminé votre intervention ou s'il y a une suite. soit vous pouvez vous dire verbalement : et voilà ce que j'ai pu retenir au niveau de cette photo, et comme ça l'enseignant saura que vous allez terminer votre partie, au bien à travers une intonation descendante (sarilha kima)⁵⁷ chanson quand elle vient de terminer. D'accord ! bien.

La séquence au-dessous comprend une série d'interventions répétitives visant à mobiliser le travail de la mémoire de l'apprenant (A7), tout en lui imposant une charge cognitive élevée. Ces interventions portaient sur : la correction de pronom démonstratif « ce » (tours de parole de 2 à 5), la rectification de prononciation (tours de parole 6 à 8), précision de contenu (tours de parole 10 à 14), la répétition des termes correctement (tours de parole 16 à 18) et l'usage approprié de terme selon le contexte étudié (tour de parole 24 à 27). La participation de l'apprenant était active, encouragée par l'enseignant grâce à sa phrase « *Essayer de vous baser sur votre expression orale.* » (Tour de parole 1) car l'apprentissage par cœur risque à déterminer l'acquisition. À la fin, il donne un conseil constructif (tour de parole 29). Il convient de souligner que le traitement de la mémoire ne concernait pas seulement une charge cognitive individuelle, mais également l'ensemble de la classe. En d'autres termes, bien que

- ⁵⁶ Traduction : (haka net3almo) = c'est comme ça qu'on apprend

- ⁵⁷ Traduction : (sarilha kima...) = c'est comme...

l'enseignante intervient pour corriger l'apprenant A7, sa parole s'adressait indirectement à toute la classe.

- L'analyse du critère "Corriger les erreurs" indique une faible présence de l'autocorrection identifiant à un taux de 26,09%, suggérant que les apprenants ont moins tendance à corriger eux-mêmes leurs propres erreurs. Cependant, ils montrent une forte propension à réinvestir dans les stratégies proposées à 80% après avoir reconnu leurs erreurs, démontrant ainsi leur capacité à utiliser les commentaires et les conseils reçus pour améliorer leur expression orale. En revanche, la présence de tutorat par pairs est rare à 13,04%, ou ce qu'on appelle les apprenants « moteurs ». Ce qui soulève la nécessité de créer davantage d'opportunités pour que les apprenants s'entraident mutuellement.

Un exemple sur l'autocorrection :

A8 : au niveau de cette photo on a un accident d'un train à vapeur : euh : (2s) il s'est déroulé dans la guerre ferroviaire : euh : attendez ((rire)) plutôt dans la gare ferroviaire...

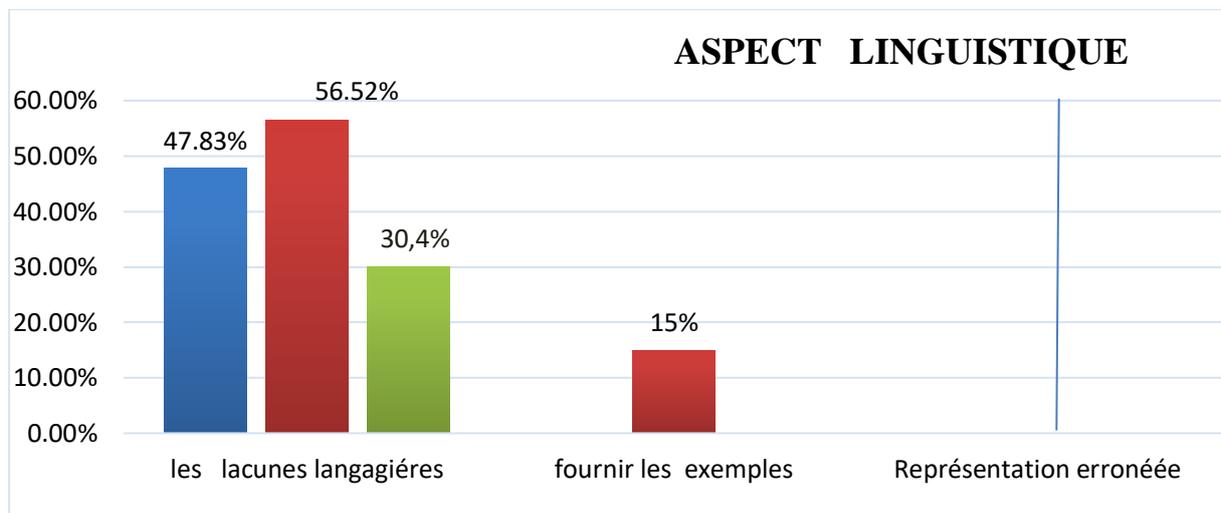
Citons un autre sur le tutorat par pairs :

1. **A9** : le roman que j'ai choisi porte sur la cathadréle
2. **E** : qu'est-ce que tu veux dire par cathadréle
3. **A5** : non c'est cathédrale/
4. **A9** : ah pardon cathédrale oui, alors cette histoire s'est passé à l'époque, première mille avant jésus christe
5. **E** : avant jésus CHRIST sans e
6. **A9** : l'histoire de ce livre parle sur la ruine
7. **E** : la ruine ! Comment ça la reine ou l'héroïne
8. **A9** : la ruine
9. **E** : comment ça s'est écrit
10. **A9** : non c'est la reine
11. **E** : attendez laisse la
12. **A9** : je ne sais pas
13. **E** : c'est l'héroïne ce n'est pas la ruine attention les erreurs, on a l'héro et son côté féminin c'est l'héroïne

Les deux passages au-dessus représentent une image sous-jacente sur le réinvestissement de correction par pairs et par l'enseignante également dans le traitement de l'erreur. L'un des points qui nous a interpellés concerne les tours de parole (5, 6) où l'apprenant ne répète pas son énoncé rectifié après l'enseignante, ce qui correspond à la phase dite "essaie-erreur".

Cependant, il est important de noter que le fait que l'apprenant ne reprenne pas immédiatement son énoncé erroné ne signifie pas nécessairement qu'il n'a pas remarqué la correction. De plus, une réflexion plus poussée révèle que les étudiants valorisent les corrections de leurs pairs telle que nous avons trouvé dans le tour de parole (3), mais cela soit sujet à certaines réserves. Ces réserves peuvent être attribuées à des raisons telles que la crainte de l'erreur et de la réaction des pairs. C'est pourquoi l'enseignant veille à créer un climat propice lors de chaque séance afin de prévenir ces éléments.

AXE 2



- Analyse Des Résultats

Les résultats démontrent 3 critères. En ce qui concerne le premier critère, la confusion sémantique lexicale a été fréquemment observée, représentant 47,83% des apprenants. Cela indique qu'ils ont tendance à rencontrer des difficultés dans la compréhension et l'usage précis du vocabulaire. Parallèlement, la confusion morphosyntaxique a été remarquée de manière variable, avec une fréquence de 56,52%. Cette confusion englobe des erreurs liées à la structure grammaticale et à l'agencement des mots dans une phrase. Enfin, la confusion morphosyntaxique verbale a été relevée à hauteur de 30,04%, suggérant que les erreurs dans la conjugaison et la forme des verbes sont également présentes chez les apprenants. En plus, les résultats relatifs à la fourniture des exemples révèlent que seulement 15% des apprenants ont fourni des exemples lors de leurs échanges oraux. Tenant comme preuve concrète sur l'aspect linguistique :

1. **E** : Qu'est ce qui diffère dans l'envie communicatif ?
2. **A4** : le ton\ de la voix
3. **E** : le Ton/ de la voix, Si c'est thon à l'huile ou thon à la tomate ? ((rire))

(L'usage de facteur de l'humour pour faire détendre l'atmosphère)⁵⁸

4. **A4** : Non monsieur ((rire)) je voulais dire l'intonation

(Ici l'élève pense toute de suite au changement de terme en ton à l'intonation ; peut-être qu'il avait peur des remarques négatives)

5. **E** : : ah : l'intonation d'accord, mais comment on écrit ici le thon ?
6. **A4** : thon\
7. **E** : T-H-O-N c'est ça ?
8. **A4**: oui\ : euh : Non/ non \
9. **E** : Si/
10. **A1** : à la base c'est le thon
11. **E** : d'accord, dis-moi ton TON, il est comment ? (3s)
12. **A4** : alors T-H-O-N c'est le thon et : le ton de la voix c'est T-A-N-T
13. **E** : alors ici on parle du ton de la voix avec un T-O-N, c'est le même du ton
14. **A4** : ah : c'est la même chose ?

(Ces genre de questions est le début de la curiosité chez l'apprenant qui va conduit à une concentration sélective)

15. **E** : c'est la Même écriture, effectivement. Sauf c'est un mot polysémique qui porte deux sens
16. **A4** : ah d'accord
17. **E** : le ton soit qui présente un pronom possessif Et : euh : on a le 2eme Ton qui est le Ton de l'intonation/ dont il a rapport avec la production seulement. D'accord (2s) alors vous pouvez nous donner un exemple sur cela ?

(Parole destiné pour toute la classe mais l'apprenant A4 a pris beaucoup d'attention en réagissant bien avec l'explication de l'enseignant et donc on est en Post de concentration vers la mémorisation)

18. **A4** : Um : l'exemple de père et son fils avec la télécommande ((rire))
19. **E** : ça c'est mon exemple, moi je veux entendre d'autres : ah : vous êtes en panne d'exemples (3s) ; je vous donne un exemple ?
20. **GA** : oui :
21. **E** : ... (passage inaudible)

(Fin de concentration : installation de la nouvelle connaissance de mot polysémique ton à travers un exemple de plus)

À partir de l'exemple au-dessus nous dressons une suite qui définit une négociation de sens avec une forte disponibilité de l'enseignant autant qu'un tuteur et « leader » :

- ⁵⁸ Nous avons mis une sorte des commentaires en caractère « **Gras** » entre les passages pour pouvoir comprendre le contenu de dialogue.

1. **E** : la façon de produire un message phonétiquement parlons ; elle peut avoir des répercussions sur l'interprétation du mot, Je dis bien ce n'est pas le sens du mot ; c'est l'interprétation du mot c'est-à-dire ? (2s) c'est quoi la différence entre le sens du mot et l'interprétation d'un mot, Allez de façon très très simple ?
2. **A1** : le sens c'est (passage inaudible) ; et l'autre c la manière de parler
3. **E** : Si tu veux, possible, ou bien ? très simple la différence entre le : sens : d'un mot et son interprétation
4. **A5** : la façon de l'exprimer
5. **E** : la façon de l'exprimer ! Qu'est-ce que vous entendez par la façon de l'exprimer ?
6. **GA** : (silence)
7. **A5** : la façon de le dire
8. **E** : non des fois je le dis avec la même façon même phonétiquement parlons / je le dis de la même façon
9. **A1** : mais se voit par les expressions X
10. **A4** : les grimaces
11. **E** : comment
12. **A4** : par exemple quand je dis grand et vaste ce n'est pas pareil
13. **E** : et si le message est transmis à travers l'audio (1s) vous n'avez pas l'opportunité de regarder les grimaces et les traits de visage de votre interprète
14. **GA** : par le volume/
15. **E** : le volume ! / : Euh : ce n'est par une tv ça normalement non ?
16. **GA** : (rire) Non/
17. **A6** : euh : c'est le son de la voix
E : chez l'être humain on appelle ça le débit de l'Intonation/ pas le volume/ ok juste on rectifie cette erreur pas pour être méchant avec vous, bien ! Donc on écoute la différence est très simple le sens est partagé par tout le monde Par exemple un stylo à le sens et qui peut être le même d'accord (2s) l'interprétation quant à elle, elle est personnelle, elle Dépend du contexte de l'utilisation du mot OK

Cette optique démontre que l'enseignant adopte une pédagogie dynamique de l'erreur, y compris l'input / output et le questionnement guidé (tours de parole 1, 3, 5) pour raffiner l'écart entre les informations acquises et les informations inconnues, ce qui favorise l'engagement actif des apprenants pour réfléchir de manière autonome (tours de parole 2, 4, 7, 9, 12, 16). L'enseignant pose des questions ouvertes et encourage les apprenants à donner leurs propres réponses, même si elles sont approximatives. Cela stimule leur réflexion après ça, il donne la réponse finale. Avec une réflexion profonde, nous remarquons que malgré la

nouveauté des expressions spécialisées en français langue étrangers, ces apprenants fournissent des efforts pour développer leur zone cognitive.

Nous pouvons rajouter certaines erreurs morphosyntaxiques et morphosyntaxiques verbales que nous avons observées lors de la séance pédagogique :

1. Ce écrivain → cet écrivain
2. Ce auteur → cet auteur
3. J'ai choisi le poutite prince comme livre → le petit
4. Le choix de ce romane → roman
5. c'est verbal qu'on a parlé → le verbal c'est quand on parle
6. il trouve un grand homme pour travailler chez lui → pour qu'il puisse travailler chez lui
7. il travaille en cathédrale → dans une cathédrale ou bien au niveau d'une cathédrale.
8. Enfance de Dayvid est difficile → en français on dit David, et on dit aussi que David a eu une enfance difficile
9. Un jour j'ai à Oran chez ma tante → j'étais
10. J'ai entré pour faire mon examen → je suis entré

(Il est à noter que les réponses, de côté droit, ont été fournis par l'enseignant dans l'immédiat)

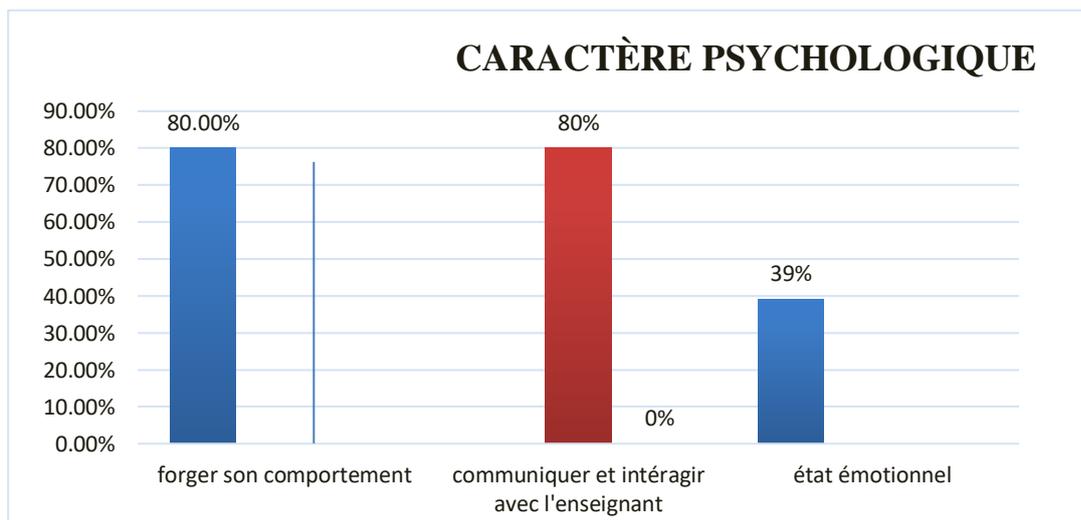
- En ce qui concerne le critère de L'échange interculturel, entre l'enseignant et l'apprenant, est observé de manière majoritaire, bien que le pourcentage précis ne soit pas fourni. Cela suggère que les apprenants sont impliqués dans des discussions ou des interactions qui portent sur des aspects culturels, mais il est difficile d'y tirer des résultats plus spécifiques. À titre de démonstration quand l'enseignant a proposé un exemple et les apprenants ont été attentifs seulement :

1. **E** : il y a beaucoup d'élément qui entrent enjeux et qui vont permettre à ce que chacun d'entre nous, nous autant qu'interlocuteur , par rapport à son expérience , par rapport à notre profil, par rapport au contexte dans lequel on se retrouve , chaque mot pourrait être interpréter différemment des fois l'interprétation est personnelle ; elle change d'une personne à une autre par exemple : quelqu'un

qui a son frère qui a opter pour l'éducation clandestine, en Espagne ou en France (w rah dayr)⁵⁹ une situation là-bas...etc , et pour un deuxième qui a perdu son frère lors d'une traversé clandestine. Est-ce que pour ces deux l'interprétation est la même ?

2. **GA** : non du tout
3. **E** : est-ce que pour les deux la mer va avoir la même interprétation
4. **GA** : non\
5. **E** : vous voyez... X

AXE 3



- Analyse Des Résultats

- Les données révèlent une motivation extrinsèque régulière alimentée par l'enseignant, avec un pourcentage élevé de 80%. Cela indique l'efficacité des récompenses fortes pour cultiver chez l'apprenant un sentiment de maîtrise de la performance. Par ailleurs, bien que l'intelligence émotionnelle soit présente, son expression se révèle différée avec un pourcentage conséquent. Ces données suggèrent ainsi que les apprenants requièrent un délai supplémentaire pour appréhender et réguler leurs émotions en lien avec l'erreur commise.

- ⁵⁹ Traduction : (w rah dayr) = et il faisait.

Donnant un passage de notre corpus ou l'enseignant stimule la dynamique de l'apprenant par un conseil :

Pour la prise de parole → E : « *écoutez, certainement il y en a des idées qui vont vous faire de votre niveau plus performant mais si vous n'avez pas déjà une plateforme de base propice et correcte, ça va poser un problème, et donc la solution principale c'est faire des lectures* »

Pour renforcer le bagage lexical → E : « *quand vous oubliez les mots, optez à leur synonyme ou passez à autre chose pour que ne vous rester pas bloquer lors de la prise de parole* »

Pour une bonne articulation →

E : comment évaluez-vous votre lecture,

A : elle est pas mal

E : d'accord mais reste un travail à faire pour l'améliorer encore plus surtout le respect de la parole et le sens, et « *si vous voulez corriger les problèmes d'articulation, Optez-vous à la lecture à haute voix quotidiennement à part ça y pas d'autre solution ont un médicament, y a que la lecture à haute voix qui va vous permettre d'éviter ces lacunes et être un bon orateur* »

Pour être autonome → E : « *essayer d'être AUTONOME, utilisez les mots que vous connaissez/, vous n'êtes pas obligé d'utiliser un mot que votre camarade vous a empreinte parce que le développement de la compétence orale/ se fera progressivement, PAR CONTRE si à chaque fois vous aurez besoin de quelques choses et que vous allez demander ça de votre camarade. Dans/ votre vie de tous les jours si jamais on doit vous posez une question est ce que (ghadi tgothum la)⁶⁰ attend (nsaksi)⁶¹ mon camarade (2s) NON ? Ce n'est pas logique, donc c'est pour cela utiliser votre propre style avec vos propres bagages linguistiques d'accord ? »*

- ⁶⁰ Traduction : ghadi tgothum la= tu vas leur dire non

- ⁶¹ Traduction : nsaksi = je demande

- Concernant le deuxième critère, celui de la communication et de l'interaction avec l'enseignant, démontre un effet pygmalion quasi existant à un pourcentage élevé de 80%. Cela témoigne du pouvoir de l'enseignant à influencer positivement les performances des apprenants en ayant de grandes attentes envers eux et en leur fournissant un soutien adéquat. Cependant, l'absence d'un effet pygmalion inversé, avec un pourcentage de 0%, suggère que l'enseignant n'adopte pas de comportement ou de croyances négatives qui pourraient les impacter négativement.

Bien que notre étude ait principalement identifié l'effet pygmalion positif, il est important de souligner que les deux effets peuvent coexister simultanément sur le plan conceptuel. Il n'y a pas de preuves spécifiques ou d'exceptions particulières pour chacun de ces effets.

- En ce qui concerne l'état émotionnel, les résultats indiquent un niveau modéré de stress lors et après la prise de parole, avec un pourcentage de 39,13%. Cela suggère que les apprenants ressentent une certaine pression liée à l'expression orale, ce qui peut influencer leurs performances. Cependant, ce niveau de stress modéré suggère également qu'ils parviennent à gérer leurs émotions dans une mesure acceptable, sans être excessivement perturbés par le stress.

En prenant un exemple toujours de notre corpus dans lequel l'enseignant essaie de donner des solutions pour apaiser le degré de stress mais d'une façon théorique :

1. **E** : et maintenant dites-moi, la formulation d'un message commence à travers une simple impulsion psychique X et le travail du cerveau ou bien elle peut Commencer à Travers/ un élément qui est beaucoup plus antérieur ?
2. **A10** : un élément antérieur /
3. **E** : hum : lequel ?
4. **A11** : l'appareil phonatoire/
5. **E** : l'appareil phonatoire, mais l'appareil phonatoire pour vous dire n'est que parmi les DERNIERES phases de la production d'un message (3s)... la production d'un message dans un premier temps elle se réalise ou ?
6. **A6** : c'est le cer-cerveau le cerveau
7. **E** : AVANT le cerveau, (passage inaudible) point de départ psychique. Cette impulsion psychique va être matérialisé sur le terrain à travers le travail du quoi ?
8. **A5** : à partir de nos organes
9. **E** : et est ce qu'un organe fonctionne comme ça gratuitement ? Est ce qu'il a besoin d'énergies ou pas ?
10. **GA** : SI/ Oui/
11. **E** : c'est quoi l'énergie/ du cerveau

12. **A7** : le son\
13. **E** : D'accord oui et le son a besoin de Quoi ?
14. **G7** : l'air
15. **E** : Exactement ; de L'air
16. **A5** : O2
17. **GA** : l'oxygène
18. **E** : L'oxygène / et donc il besoin d'un SON Oxygéné/ et /ce : son qui comporte l'oxygène ; ou est-ce que l'on peut avoir ? à travers quoi ?
19. **G5** : À travers la respiration/
20. **E** : Voilà : autrement dit même au niveau de la production des idées, même au niveau de la production communicatif ; le Premier Travail et la première Phase c'est une phase qui commence par la respiration ? ça nous ai jamais arrivé de présenté un travail pour retrouver un peu stressé un peu : euh : gêné
21. **GA** : si\
22. **E** : si, ça nous arrive à tous Ok ! (1s) mais quelle est la première des solutions nous demande de faire
23. **GA** : (passage inaudible)
24. **E** : les premiers secours du stress, on vous demande de vous Calmez, d'arrêter un moment Ok ! et essayer de vous respirer et essayer de prendre un souffle profond ; question de faire quoi ? c'est pour redémarrer notre processeur/ et quand je dis ça veut dire ... X Et donc à travers quoi ?
25. **GA** : une bonne respiration
26. **E** : oui et c'est très important pour une bonne communication...

Nous pouvons déduire que l'enseignant, dans sa quête d'un contenu abouti, emprunte un processus détaillé. En s'appuyant sur des références solides, il construit une passerelle entre la théorie et la pratique, créant ainsi un attrait intellectuel qui stimule l'intérêt des étudiants et les incite à s'impliquer dans l'activité. De plus, nous remarquons qu'il a adopté des questions ouvertes et d'intonations ascendantes (tours de parole 1, 5, 7, 9, 11, 13, 18, 24) pour installer les idées adéquatement.

2. LE QUESTIONNAIRE

Compte tenu du fait que nous avons obtenu 5 réponses sur un total de 12 copies distribuées, ce qui représente environ 41,7% du nombre total, il n'est pas approprié que ce nombre permet une analyse représentative en pourcentage des réponses. Par conséquent, nous allons plutôt rapporter les résultats en termes de nombres bruts.

❖ **Les variables**

Tableau N°01

Homme	Femme	Année(s) d'expérience
✓		22 ans
	✓	11 ans
✓		15ans
	✓	12 ans
	✓	10 ans

- **Analyse Des Résultats**

Sur les critères donnés du tableau N°01, nous constatons que les enseignants de l'université présentent des années d'expérience variées, allant de 10 ans à 22 ans, ce qui pourrait contribuer à un mélange d'expertise et de perspectives dans leur pratique pédagogique.

❖ **Section 1 : la mise en pratique**

- **Questions (1-2) :**

Q1- Appliquez-vous l'approche par l'erreur au niveau de vos enseignements de l'oral en classe de FLE ? - Oui - Non

Tableau N°02 :

Les réponses	
Oui	2
Non	3

- **Analyse Des Résultats**

Sur la base des réponses présentées dans le tableau N°02, notant que 2 enseignants appliquent l'approche par l'erreur à l'oral par rapport aux 3 enseignants. Cela suggère qu'il y a une certaine diversité des méthodes pédagogiques qui peut être due à des différences dans les expériences et les formations des enseignants.

Q2- Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous, Pourquoi :

De manière Collective de manière sélective

Tableau N°03 :

Réponses	
De manière collective	2
De manière sélective	1

- Analyse Des Résultats

La présentation tabulaire N°03 montre 2 enseignants utilisent l'approche par l'erreur à l'oral de manière collective en raison de contraintes de temps. Cependant, il est intéressant de noter que l'un de ces enseignants utilise également une approche sélective simultanément, afin de cibler les erreurs spécifiques et d'y remédier immédiatement pour chaque apprenant. A cet égard, il semble que le traitement des erreurs est une tâche portant un chronophage qui consomme beaucoup d'investissement pour aboutir le résultat demandé ainsi qu'elle requiert différentes stratégies en termes de flexibilité, de gestion de temps et d'efforts déployés au niveau de sa réalisation.

- Question (3-4):

Q3- Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence en FLE ?

Résultat : Cette question est sur la base de deux réponses fournies :

- ✓ « *en créant des situations dans lesquelles les apprenants peuvent commettre diverses erreurs intéressantes ainsi, la correction permettra à chaque d'entre eux de progresser dans son apprentissage.* »
- ✓ « *j'essaye de faire des interrogations orales et après écrites afin de tracer un niveau seuil de chaque groupe.* »

- Analyse Des Résultats

Il est possible de déduire que les résultats de cette question révèlent que l'approche par l'erreur, sa qualité principale, réside à mettre en œuvre la pédagogie différenciée afin d'effectuer les compétences transversales. C'est-à-dire, elle repose sur des principes éprouvés intégrant non seulement le savoir théorique, mais aussi le savoir-faire pratique et le savoir-être comportemental.

Q4- Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos apprenants à l'oral ? Si oui, pouvez donner des exemples concrets ?

	Réponses
Oui	2
Non	3
Parfois	/

Résultat : Voilà comment ces 2 enseignants justifient leurs réponses :

- ✓ *« je leur fournit des conseils sur la bonne prononciation »*
- ✓ *« je leur propose des lectures magistrales j'adopte ainsi la méthode de récurrence en terme de répétition et après j'interviens avec eux dans la tâche pour le renforcement positif »*

- **Analyse Des Résultats**

Suite à l'analyse des résultats, nous constatons que les enseignants prennent en compte les erreurs, de les accorder attention, peut-être même les utiliser comme un outil à enseigner pour éviter les conséquences négatives dans une classe de FLE. Par ailleurs, les méthodes, mentionnées au-dessus, garantissent un apprentissage efficace à travers une bonne prononciation, une production communicative réelle et de se familiariser avec les structures linguistiques correctes dans un contexte adéquat.

- **Question 5 :** Comment les enseignants peuvent-ils encourager les apprenants à prendre des risques et à commettre des erreurs pour les traiter et améliorer leur production orale ?

Résultat : Voilà comment Les enseignants ont répondu favorablement à cette question :

- ✓ *« En les posant des questions et en évitant justement de les corriger constamment »*

- ✓ « *En matière de littérature ou de civilisation, je propose des fiches de lecture, des synthèses parfois des résumés et après je programme une séance de correction* »
- ✓ « *En développant la confiance en soi* »
- ✓ « *En créant une atmosphère d'apprentissage conviviale* »
- ✓ « *Par l'exploitation de différents documents authentiques notamment les documents multimédia* »

- **Analyse Des Résultats**

Nous trouvons que le rapport commun entre les 5 enseignants est leur la volonté de construire une rétention constructive qui dépend sur un conditionnement et un soutien propice pour l'expression libre sans crainte de jugement et il dépend sur un engagement sérieux de la part de l'enseignant en interpellant les apprenants à concentrer sur les contenus langagiers.

✓ **Section 2 : évaluation et rétroaction**

- **Question 1** : donnez-vous des feedback constructifs sur leur production orale en classe ?

souvent	2
parfois	1
rarement	1

- **Analyse Des Résultats**

Il est intéressant à noter que la fréquence des feedback constructifs se varie d'un enseignant à un autre selon le déroulement de l'activité et les moments clés. Certain peuvent l'adopter régulièrement tandis que d'autres peuvent l'adopter occasionnellement.

- **Question (2-3) :**

Q2- corrigez-vous les erreurs à l'oral en classe : immédiatement ou plus tard Et pourquoi ?

Résultat : Voilà Les réponses fournies par les enseignants :

- ✓ « *Sur place pour fixer l'information.* »
- ✓ « *Je préfère l'étudiant termine ses propos pour intervenir, cela évitera de le perturber et lui permettre se sentir plus confiant* »⁶².

- ✓ « Selon la matière, exemple à l'oral ou à l'écrit, j'ai fait la correction dans l'immédiat, pour les autres matières, je le fais plus tard et aussi je fais un rappel sur la règle générale pour tout le groupe ».
- ✓ « *La correction immédiate et répétitive permet aux étudiants d'éviter la même erreur* ».
- ✓ « *L'oral n'est pas un enjeu* ».

- **Analyse Des Résultats**

Les résultats montrent que les enseignants ont mis d'accord sur une seule perspective qui est la correction des erreurs que ce soit dans le plan cognitif pour installer les connaissances à long terme ou de côté psychologique pour faire mobiliser l'énergie en soi sauf la dernière réponse. Cela suggère que l'oral pour cet enseignant peut moins crucial et qu'il préfère plutôt se concentrer sur d'autres aspects.

Q3- Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant ce concept (l'approche par l'erreur) ?

Oui, significative	3
Oui, mais pas très significative	1
Non, pas du tout	
Je ne sais pas	1

- **Analyse Des Résultats**

Nous avons relevé 3 enseignants qui ont indiqué une amélioration significative, cela montre l'efficacité de l'approche par l'erreur, un seul enseignant qui a mentionné une amélioration moins significative, cela pourrait signifier que les résultats obtenus étaient modestes ou que d'autres facteurs ont l'influencé et un autre enseignant a répondu qu'il ne sait pas, cela pourrait indiquer la non-disponibilité de l'observation lors de ces pratiques.

❖ Section 3 : Approfondissement

- **Question 1 :** Selon vous, combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants puissent intégrer les corrections des erreurs commises dans leur apprentissage ?

Résultat :

- ⁶² C'est ce qui est trouvé dans la l'approche naturelle » fondé par de S.KRASHEN et T.TERRELL en 1970,

- ✓ « Pour les premières années, cela peut prendre tout un semestre, pour les autres niveaux, c'est entre 2 mois jusqu'à 4 mois. »
- ✓ « Cela dépend de plusieurs facteurs notamment l'atmosphère que crée l'enseignant en classe. »

- **Analyse Des Résultats**

Il est à noter que chaque apprenant progresse à son propre rythme et que d'autres éléments tels que la fréquence des interactions en classe, les opportunités de pratique, l'engagement personnel, etc., peuvent également influencer le temps nécessaire pour intégrer les corrections des erreurs.

- **Question 2 :** Quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral en classe de FLE ?

Manque de temps pour traiter les erreurs individuelles des élèves	2
Résistance des apprenants à l'idée de commettre des erreurs	/
Réticence des apprenants à participer activement	1
Manque de formation sur l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur et son usage en classe de FLE	2

- **Analyse Des Résultats**

Les résultats au-dessus, montrent l'importance d'accorder une attention particulière à la gestion du temps en classe, à la formation des enseignants sur l'approche par l'erreur à l'oral, à l'encouragement des apprenants à prendre des risques et à participer activement malgré leurs craintes liées à l'erreur.

❖ Section 4 : Suggestions

- **Question 1** avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer la mise en application de l'approche par l'erreur sur le terrain ?

Résultat :

- ✓ « *Proposer des séances de lecture magistrale, faire des dictées, établir des fiches de lecture.* »
- ✓ « *chaque enseignant doit s'investir dans l'application des nouvelles approches d'apprentissages selon les besoins de ses apprenants car apprendre à connaître les besoins de ses apprenants constitue le premier pas vers la réussite de l'apprenant et de son tuteur.* »

- **Analyse Des Résultats**

La dernière question combine deux réponses recommandant des activités d'apprentissage appropriées qui fournissent une communication ouverte entre l'enseignant et l'apprenant pour développer ses compétences et le rendre performant.

- CONCLUSION -

La maîtrise de l'expression orale ne constitue en aucun cas une tâche aisée à effectuer et surtout pour un apprenant de français LMD₁. C'est pour cela que dans ce mémoire, nous nous sommes évertués à voir l'approche par l'erreur à l'oral sous un angle psychopédagogique pour montrer son efficacité dans les pratiques pédagogiques au sein d'une classe de langue à travers une exploitation approfondie.

Ajoutons à cela, notre démarche s'est attachée à mettre en évidence l'interaction correctrice ou l'inter-correction, la métacognition ainsi que la négociation du sens en tant que des stratégies qui ont été employées à chaque instant pour combler non seulement les lacunes cognitives mais aussi les lacunes linguistiques en fonctions des activités opératives et des retours Co-constructifs par l'enseignant et par pairs.

Notre enquête a été menée dans l'université de Mostaganem en nous faisant appel, d'une part, à la grille d'observation auprès des apprenants de français LMD₁ et d'autre part au questionnaire destiné aux enseignants de département de français. Ces deux outils nous ont permis de mieux appréhender la réalité éducative du traitement de l'erreur et de pouvoir répondre à la question de recherche suivante : Comment l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral peut stimuler la progression du savoir dans une classe de FLE ?, et aux sous questions :

- Quel est l'effet de l'approche par l'erreur sur la qualité des interactions ?
- Dans quelle mesure l'enseignant remédie-t-il l'erreur à l'orale ?

Les résultats obtenus confirment nos trois hypothèses soulevées initialement. Nous avons constaté que l'apparition d'erreurs s'avère véritablement bénéfique pour ajuster les compétences transversales et communicationnelles⁶³, à condition que l'enseignant sache comment dédramatiser les lapsus⁶⁴ et d'optimiser la situation⁶⁵ d'apprentissage chez l'apprenant, que ce soit immédiatement ou ultérieurement. À la suite de cette mise en situation, nous pouvons dire que parmi les modalités d'intervention qui peuvent conduire à une performance satisfaisante est notamment l'action dynamique, y compris l'autocorrection, cela peut avoir un effet positif sur le comportement de l'apprenant. Il s'agit d'une sorte de

- ⁶³ Les savoirs, savoir-être, savoir-apprendre, savoir-faire, savoir-vivre.

- ⁶⁴ Les lapsus représentent les erreurs.

- ⁶⁵ Telle que nous avons trouvée dans la méthode d'input et output

démonstration de sa propre compétence lors de la prise de la parole, ce qui lui procure une confiance en soi, non seulement au sein de la classe, mais aussi vis-à-vis de la société. C'est ce qu'on appelle être « un acteur social performant ».

En conclusion, nous pouvons dire qu'au niveau de cette étude, nous avons essayé de mettre en évidence l'importance du traitement pédagogique de l'approche par l'erreur orale pour favoriser la construction des connaissances. Cependant, il reste encore des pistes à explorer dans les futurs travaux, auxquelles, nous pouvons parfaitement opter à une recherche qui s'inscrit dans une démarche herméneutique et expérimentale pour s'approfondir beaucoup plus sur la langue étrangère dans l'université. Il serait intéressant de poursuivre la recherche avec le même groupe d'apprenants sur une période prolongée afin de vérifier si les résultats obtenus se reproduisent, car quelques séances observées n'en suffisent pas de mesurer tout le processus et de confirmer si vraiment l'approche par l'erreur est applicable adéquatement dans l'université. En effet, nous pouvons même aller plus loin en optant pour une « Micro-Learning » qui permettrait de cibler les besoins manqués et spécifiques des apprenants. Pour cela, il serait nécessaire que les enseignants aient les ressources nécessaires, y compris l'accès à des outils pédagogiques adaptés et le développement de méthodes d'évaluation spécifiques pour dispenser une formation holistique axée sur les compétences linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGE

- Astolfi, J-P. 2004.** "L'erreur, un outil pour enseigner". Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (F® éd. 1997)., 2004.
- Amigues, R. 1991.** "L'apprenti, l'erreur et le système". Interactions didactiques (N°12), 9-25.
- Blanche-Benveniste, C. 2000.** "Le français parlé : études grammaticales". Paris : CNRS Éditions, 2000. p. p. 12).
- Boudon, R. 1971.** " La crise de la sociologie : Questions d'épistémologie sociologique". Genève : Librairie Droz, 1971. p. 328.
- Brousseau, G. 1986.** " Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques". Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.S. 1983.** "Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, "L'ontogenèse des actes du langage". Paris : Presses universitaires de France.
- Burden, R. L. (1997).** "Psychologie pour les enseignants de langues : Une approche constructiviste sociale". Cambridge: University Press (Presses universitaires de l'Université).
- Chevallard, Y. (2017).** "Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique". Presses universitaires de France.
- Christian PUREN, Paola BERTOCCHINI et Edvige COSTANZO. 1998.** " Se former en didactique des langues". Ellipses,, 1998. p. p.158.
- Claudine, Blanchard-Laville. 2001.** " Les enseignants entre plaisir et souffrance" . Paris : PUF, 2001.
- COURTILLON.J. 09/2005.** " Janine, Élaborer un cours de FLE ". Hachette, 09/2005.
- Croizet, J.-C.** " L'influence sociale sur la cognition ". In J. P. Lefebvre (Ed.), Traité de psychologie cognitive. Dunod. pp. 765-791.
- Derycke, M. 2005.** "Culture(s) et réflexivité ". Université de Saint-Étienne, 2005.
- DESCOMPS. Daniel. 2002.** "La Dynamique de l'erreur". France : Hachette, 2002.

- Favre, D. 2007.** "L'erreur et la faute". Dans A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé. Ecole : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante.". Lyon : Chronique Sociale, 2007. pp. 50-59.
- Fortin, R. (2006).** "Penser avec Edgar Morin. Lire La Méthode". 2e édition. Canada: Presses de l'Université Laval.
- Jacques, FIARD et Emmanuèle, AURIAC. septembre 2007.** " L'erreur à l'école" . France : septembre 2007. p. .p9.
- Jean-Pierre, Astolfi. 1992.** "L'école pour apprendre". Paris : ESF, 1992.
- . **2004.** L'erreur, un outil pour enseigner. F® éd. 1997. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2004.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. 2000.** "Pour guider la métacognition". Presses de l'Université du Québec, 2000.
- Partoune, C. 2002.** " L'apprentissage par problèmes : Une autre façon d'apprendre". De Boeck Supérieur, 2002.
- Piaget, J. 1975.** " La prise de conscience". Éditions Denoël., 1975.
- Piaget, J. 1947.** "The Psychology of Intelligence" . [éd.] Routledge and Kegan. [trad.] " La psychologie de l'intelligence". Paris : Armand Colin. La psychologie de l'intelligence. London : 1947.
- Qotb, H. 2009.** "Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet". France : Publibook, 2009.
- Serge, Boimare. 1999.** " L'enfant et la peur d'apprendre" . Paris : Dunod, 1999.

ARTICLES ET REVUES :

- H., A. (1951).** — Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Neuchatel-Pans: Delachaux et Niestlé. consulté le 28/05/2023. Récupéré de : www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1966_num_66_2_27526

- Herreras., J. C. (1998).** L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne. P. 355. Consulté le 10/05/2023. Récupéré de : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_3061_t1_0178_0000_3
- Leger, A. (mai 1993).** "L'unité dialectique des approches quantitative et qualitative : quelques aspects d'une complémentarité conflictuelle". Paris, INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique): Communication au colloque « Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation ». Consulté le 01/06/2023. Récupéré de : <http://alain-leger.lescigales.org/docs/quantitatif.pdf>
- Leplat, J., & Pailhous, J. (1974).** "Quelques remarques sur l'origine des erreurs". Bulletin de psychologie , 27 (n°312), 729-736. Consulté le 17/03/2023. Récupéré de : www.persee.fr/doc/buppsy_0007-4403_1974_num_27_312_10550
- Marquilló-Larruy, M. 2003.** L'interprétation de l'erreur. Clé International. Consulté : 22/03/2023. Récupéré de : <https://doi.org/10.4000/linx.567>
- Meirieu, P. (2007).** Apprendre... oui, mais comment ? Paris Encyclopédie Universalis, article sur l'erreur. Consulté le 05/03/2023. Récupéré de : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_2439_t1_0112_0000_2
- Michel, F. (1997).** "Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème" (Vol. 120. "Penser la pédagogie"). Revue française de pédagogie. Consulté le 06/06/2023. Récupéré de : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1155>
- Sahnoun, M. (2021).** La place de l'oral en licence de français dans l'enseignement (Vol. 86). Revue internationale d'éducation de Sèvres. Consulté le 29/04/2023. Récupéré de : <https://doi.org/10.4000/ries.10524>

Sechehaye, A. (s.d.). Le programme d'une science de l'expression grammaticale chez Albert Sechehaye. sur OpenEdition Books. Consulté le 08/04/2023. Récupéré de : <https://books.openedition.org/enseditions/3886?lang=fr#notes>

Settouf, M. Bensekat. (2019). Le désir didactique et les obstacles rencontrés lors de L'activité de l'oral : cas de 3^{ème} année de licence de français à l'université (Vol. 5(1)). Algerian Journal of Arid Environment. Consulté le 27/04/2023. Récupéré de : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/82809>

Théophanous, O. (2001). Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère. Revue française de linguistique. dernière consultation le 27/04/2023. Récupéré de : <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0107>

THESES :

Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} année secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Canada.

Medjahed, N. (2019). La dynamique négociationnelle en classe de langue : entre pratique langagière et enjeux pédagogiques (thèse de doctorat, université de Mostaganem, Algérie).p30

DICTIONNAIRE :

Cuq,J, P. e. (2004). Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. (c. i. Asdifle, Éd.) Paris.

Linternaute. "Erreur - Définition", sur L'Internaute -Dictionnaire français en ligne. Consulté le 18/04/2023. Recupéré de : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/erreur/#expression>

TABLE DES MATIERES

- INTRODUCTION -	6
LA PARTIE THEORIQUE	7
" CHAPITRE I " <i>Comprendre l'erreur</i>	8
1. La perception contrastive des didacticiens : entre les positions extrêmes.....	9
2. La définition de l'erreur.....	12
2.1. Qu'est-ce qu'une approche par l'erreur	13
3. Les représentations mentales sous-jacentes de l'erreur.....	14
3.1. Faute vs Erreur	14
3.1.1. Le bogue	16
4. L'origine de l'erreur	16
4.1. Les erreurs de surface	17
4.2. Les erreurs de raisonnement	18
4.3. Les erreurs mnésiques	18
4.4. Les erreurs de comportement.....	20
5. La pédagogie de l'erreur dans l'enseignement	21
5.1. La pédagogie à l'université.....	21
" CHAPITRE II " <i>Le potentiel de l'erreur à l'oral</i>	23
1. Qu'est-ce que l'oral.....	24
2. L'approche communicative	26
2.1. La résolution de problème	27
3. Traitement de l'erreur à l'oral.....	28
3.1. La rétroaction corrective (RC)	29
3.1.1. La correction explicite (RCE).....	29
3.1.2. La correction implicite (RCI).....	30
3.2. Négociation de sens.....	30
3.2.1. La demande de clarification.....	31
3.3. La métacognition.....	32
4. Les modèles pédagogiques de référence	32
4.1. Le modèle cognitive	33
4.2. Le model constructiviste.....	34
4.3. Le model socioconstructiviste.....	35
5. L'effet psychologique.....	36

LA PARTIE PRATIQUE	40
" CHAPITRE I " <i>Dispositif méthodologique</i>	41
1. Présentation de corpus.....	42
2. Terrain de l'expérimentation	42
3. Échantillonnage choisi.....	42
4. Type de l'expérimentation.....	43
5. La collecte des données	44
5.1. La grille d'observation.....	44
5.2. Le questionnaire	48
" CHAPITRE II " <i>Analyse et interprétation des données</i>	50
1. La Grille D'observation.....	51
- Analyse Des résultats.....	51
- Analyse Des Résultats.....	57
- Analyse Des Résultats.....	61
2. Le Questionnaire	64
❖ Les variables	65
❖ Section 1 : la mise en pratique.....	65
❖ Section 3 : Approfondissement	69
❖ Section 4 : Suggestions	70
- CONCLUSION -	72
BIBLIOGRAPHIE	75
TABLE DES MATIERES	80
ANNEXE	83

ANNEXE

Questionnaire à l'attention des enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master « Didactique des langues étrangères », qui portera sur « l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'orale dans l'université », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en vous assurant que toutes vos réponses demeureront entièrement anonymes.

Vos réponses et vos retours d'expériences autant qu'enseignants vont nous permettre d'aboutir à la accomplissement de cette recherche.

Homme Femme Age : ...36... Année (s) d'expérience: 11, ans

Section 1 : la mise en pratique de l'enseignement

1- Appliquez-vous l'approche par l'erreur au niveau de vos enseignements de l'oral en classe de FLE ?

Oui Non

2- Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous : collective et cohérente ou de manière sélective en fonction des besoins individuels des étudiants ? Pourquoi ?

J'utilise l'approche par l'erreur de manière collective et parfois même sélective afin de cibler l'erreur et y remédier dans l'immédiat

3- Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence en FLE ?

J'essaie de faire des interrogations orales et après écrites afin de tracer un niveau précis de chaque groupe

4- Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos étudiants à l'oral ?

Oui Non

Si oui, Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

Des lectures majoritairement de la méthode de recurrence (répétition) et après le renforcement

5- Comment les enseignants peuvent-ils encourager les apprenants à prendre des risques et à commettre des erreurs pour les traiter et améliorer leur production orale ?

En pratique de littérature ou de civilisation, je propose des fiches

Questionnaire à l'attention des enseignants

de lecture, des synthèses, parfois des résumés et après je programme une séance de correction

Section 2 : évaluation et rétroaction

1- Donnez-vous des Feedback constructifs aux étudiants sur leur production orale en classe ?

Souvent

Parfois

rarement

2- Corrigez-vous les erreurs immédiatement en classe ou préférez-vous les corriger plus tard ? Pourquoi ?

Selon la matière, exemple à l'oral ou à l'écrit, je fait la correction dans l'immédiat, pour les autres matières (je le fait plus tard), aussi, je fait un rappel sur la règle générale pour tout le groupe

3- Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant ce concept ?

Oui

non

un peu

Section 3 : approfondissement

1- Selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

*Pour les premières années, cela peut francher tout un semestre
Pour les autres niveaux, c'est entre 02 mois jusqu'à 04 mois*

2- Quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'erreur en classe de Fle ?

Manque de temps pour traiter les erreurs individuelles des élèves	+
Résistance des apprenants à l'idée de commettre des erreurs	
Peur de perdre le contrôle de la classe en encourageant les apprenants à prendre des risques	
Manque de formation sur l'exploitation de l'approche par l'erreur et son usage en classe de Fle	

Questionnaire à l'attention des enseignants

Section 4 : Suggestions

1- Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer la mise en application de cette approche sur le terrain ?

1. Proposer des séances de lecture magistrale :
2. Faire des dictées
3. Etablir des fiches de lecture :

Merci pour votre attention !

Questionnaire à l'attention des enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master « Didactique des langues étrangères », qui portera sur « l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral dans l'université », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en vous assurant que toutes vos réponses demeureront entièrement anonymes.

Vos réponses et vos retours d'expériences autant qu'enseignants vont nous permettre d'aboutir à l'accomplissement de cette recherche.

Homme Femme Age : Année (s) d'expérience: *22 ans*

Section 1 : la mise en pratique de l'enseignement

1- Appliquez-vous l'approche par l'erreur au niveau de vos enseignements de l'oral en classe de FLE ?

Oui

Non

Je n'enseigne pas l'oral

2- Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous : collective et cohérente ou de manière sélective en fonction des besoins individuels des étudiants ? Pourquoi ?

.....
.....

3- Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence en FLE ?

Je ne l'ai jamais essayé
.....
.....

4- Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos étudiants à l'oral ?

Oui

Non

Si oui, Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

Je leur donne juste le bon mot ou la bonne prononciation
.....

5- Comment les enseignants peuvent-ils encourager les apprenants à prendre des risques et à commettre des erreurs pour les traiter et améliorer leur production orale ?

en développant la confiance en soi
.....

Questionnaire à l'attention des enseignants

Section 2 : évaluation et rétroaction

1- Donnez-vous des Feedback constructifs aux étudiants sur leur production orale en classe ?

Souvent

Parfois

rarement

2- Corrigez-vous les erreurs immédiatement en classe ou préférez-vous les corriger plus tard ? Pourquoi ?

Sur place pour fixer l'impression

3- Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant ce concept ?

Oui

non

un peu

Section 3 : approfondissement

1- Selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

Il n'y a pas de recette magique

2- Quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'erreur en classe de Fle ?

Manque de temps pour traiter les erreurs individuelles des élèves	<input checked="" type="checkbox"/>
Résistance des apprenants à l'idée de commettre des erreurs	<input type="checkbox"/>
Peur de perdre le contrôle de la classe en encourageant les apprenants à prendre des risques	<input type="checkbox"/>
Manque de formation sur l'exploitation de l'approche par l'erreur et son usage en classe de Fle	<input type="checkbox"/>

Questionnaire à l'attention des enseignants

Section 4 : Suggestions

1- Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer la mise en application de cette approche sur le terrain ?

Désolé ! je n'en ai aucune.

Bon courage !

Merci pour votre attention !

Questionnaire à l'attention des enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master « Didactique des langues étrangères », qui portera sur « l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral dans l'université », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en vous assurant que toutes vos réponses deureront entièrement anonymes.

Vos réponses et vos retours d'expériences autant qu'enseignants vont nous permettre d'aboutir à la accomplissement de cette recherche.

Homme Femme Age : *37*... Année (s) d'expérience : *12*.

Section 1 : la mise en pratique de l'enseignement

1- Appliquez-vous l'approche par l'erreur au niveau de vos enseignements de l'oral en classe de FLE ?

Oui Non

2- Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous : collective et cohérente ou de manière sélective en fonction des besoins individuels des étudiants ? Pourquoi ?

L'approche est plutôt utilisée de manière collective faute de temps.

3- Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence en FLE ?

En créant des situations dans lesquelles les apprenants peuvent commettre diverses erreurs intéressantes. Ainsi, la correction permettra à chacun d'entre eux de progresser dans son apprentissage.

4- Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos étudiants à l'oral ?

Oui Non

Si oui, Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

.....
.....

5- Comment les enseignants peuvent-ils encourager les apprenants à prendre des risques et à commettre des erreurs pour les traiter et améliorer leur production orale ?

En créant une atmosphère d'apprentissage

Questionnaire à l'attention des enseignants

.....*linguistique*.....
.....

Section 2 : évaluation et rétroaction

1- Donnez-vous des Feedback constructifs aux étudiants sur leur production orale en classe ?

Souvent Parfois rarement

2- Corrigez-vous les erreurs immédiatement en classe ou préférez-vous les corriger plus tard ? Pourquoi ?

Je préfère laisser l'étudiant terminer ses propos pour intervenir. Cela évitera de le perturber et lui permettra de se sentir plus confiant.

3- Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant ce concept ?

Oui non un peu

Section 3 : approfondissement

1- Selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

La question de temps ne devrait pas se poser car c'est relatif. Cela dépend de plusieurs facteurs notamment l'atmosphère que crée l'enseignant en classe.

2- Quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'erreur en classe de FLE ?

Manque de temps pour traiter les erreurs individuelles des élèves	X
Résistance des apprenants à l'idée de commettre des erreurs	
Peur de perdre le contrôle de la classe en encourageant les apprenants à prendre des risques	
Manque de formation sur l'exploitation de l'approche par l'erreur et son usage en classe de FLE	X

Questionnaire à l'attention des enseignants

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master « Didactique des langues étrangères », qui portera sur « l'exploitation pédagogique de l'approche par l'erreur à l'oral dans l'université de mostaganem : LMD1 », nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en vous assurant que toutes vos réponses demeureront entièrement anonymes.

Vos réponses et vos retours d'expériences autant qu'enseignants vont nous permettre d'aboutir à l'accomplissement de cette recherche.

Homme

Femme

Année (s) d'expérience: 15 a

Section 1 : la mise en pratique de l'enseignement

1- Appliquez-vous l'approche par l'erreur au niveau de vos enseignements en classe de FLE ?

Oui

Non

2- Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous :

- De manière collective

- De manière sélective

Pourquoi ? j'essaie de corriger par le matériel ... à la maison ... on ne parle plus de FLE

3- Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à l'oral à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence ?

4- Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos apprenants à l'oral ?

Oui

Non

Parfois

Si oui, Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

5- Comment vous encouragez vos apprenants à s'exprimer oralement ?

- En leur posant des questions!

Questionnaire à l'attention des enseignants

En savoir plus sur le concept de la correction constructive!

Section 2 : évaluation et rétroaction

1- Donnez-vous des Feedback constructifs aux étudiants sur leur production orale en classe ?

Souvent

Parfois

rarement

2- Corrigez-vous les erreurs à l'oral en classe :

Immédiatement

Plus tard

Pourquoi ? *à l'oral... pas... en français... moyen... s'éd. de... en classe...*

3- Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant ce concept ?

- Oui, significative

- Oui, mais pas très significative

- Non, pas du tout

- Je ne sais pas

Section 3 : approfondissement

1- Selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants (LMD1) puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

?

2-Quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'erreur en classe de Fle ?

Manque de temps pour traiter les erreurs individuelles des élèves	
Résistance des apprenants à l'idée de commettre des erreurs	
Réticence des apprenants à participer activement	
Manque de formation sur l'exploitation de l'approche par l'erreur et son usage en classe de Fle	

Questionnaire

Questions

Réponses **1**

Paramètres

Une réponse



Réponses acceptées



Résumé

Question

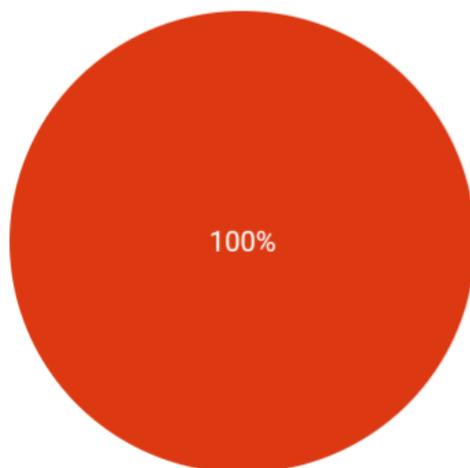
Individuel

Sexe



Copier

Une réponse



● Homme

● Femme

Questionnaire

Questions

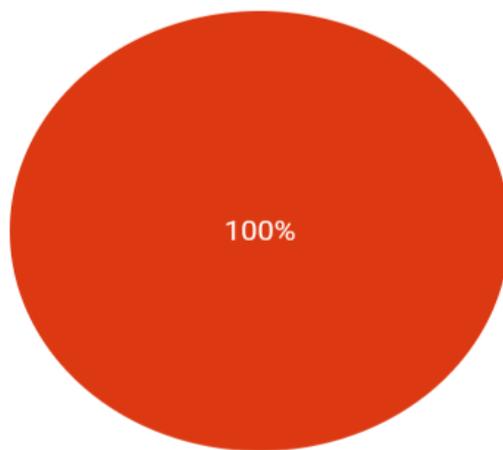
Réponses **1**

Paramètres

Année (s) d'expérience

 Copier

Une réponse



-  Moins de 05 ans
-  De 05 à 10 ans
-  Plus de 10 ans

Q1: Appliquez-vous
l'approche par l'erreur au
niveau de vos
enseignements en classe
de FLE ?

 Copier

Une réponse



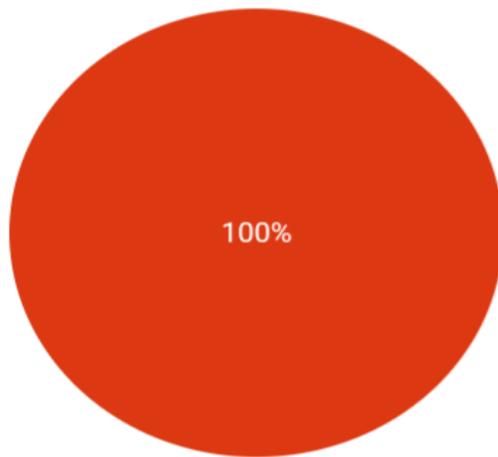
-  Oui
-  Non

Questionnaire

Questions

Réponses **1**

Paramètres



● Oui
● Non

Q2 : Si oui, de quelle manière l'utilisez-vous :

0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Pourquoi ?

0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Questionnaire

Questions Réponses **1** Paramètres

Q3 : Comment pouvez-vous adapter l'approche par l'erreur à des groupes d'apprenants ayant des niveaux hétérogènes de compétence en FLE ?

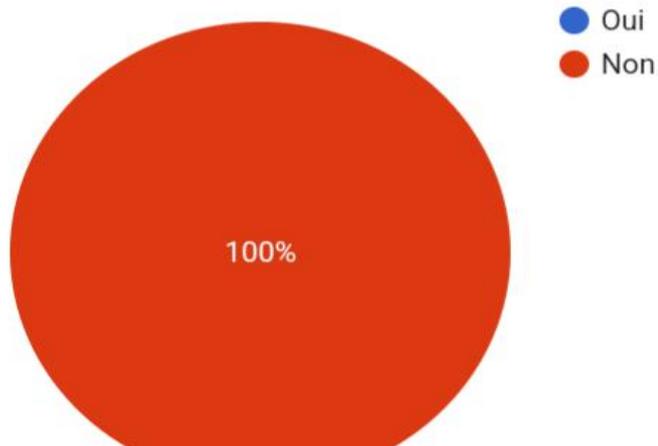
0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Q4: Utilisez-vous des méthodes spécifiques pour corriger les erreurs de vos étudiants à l'oral?

 Copier

Une réponse



Questionnaire

Questions

Réponses

1

Paramètres

Si oui , pouvez vous donner des exemples concrets ?

0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Q5 : Comment vous encouragez vos apprenants à s'exprimer oralement ?

Une réponse

Par l'exploitation de différents documents authentiques notamment les documents multimédia

Q6 : Donnez-vous des Feedback constructifs aux étudiants sur leur production orale en classe ?

 Copier

Questionnaire

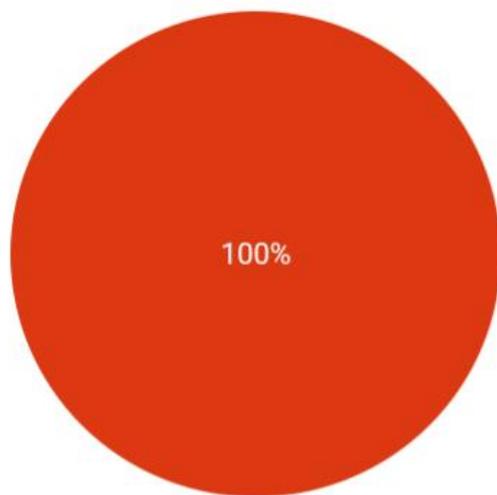
Questions

Réponses **1**

Paramètres

?

Une réponse



- Souvent
- Parfois
- Rarement

Pourquoi ?

Une réponse

Pour leur permettre d'avoir une certaine assurance lors de la prise de parole.

Q7: Corrigez-vous les erreurs à l'orale?

 Copier

Questionnaire

Questions

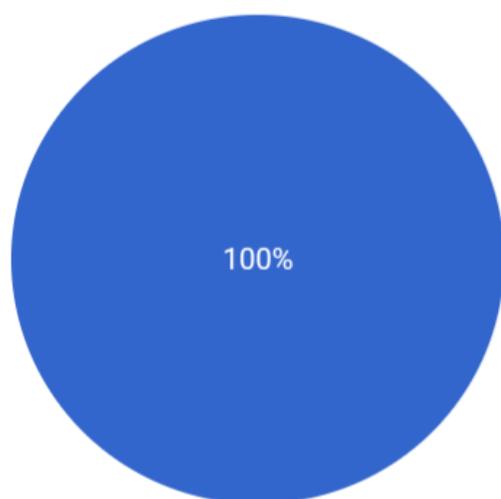
Réponses **1**

Paramètres

Q7: Corrigez-vous les erreurs à l'orale?

 Copier

Une réponse



- Immédiatement
- Plus tard

Pourquoi ?

Une réponse

La correction immédiate et répétitive permet au étudiants d'éviter la même erreur

Questionnaire

Questions

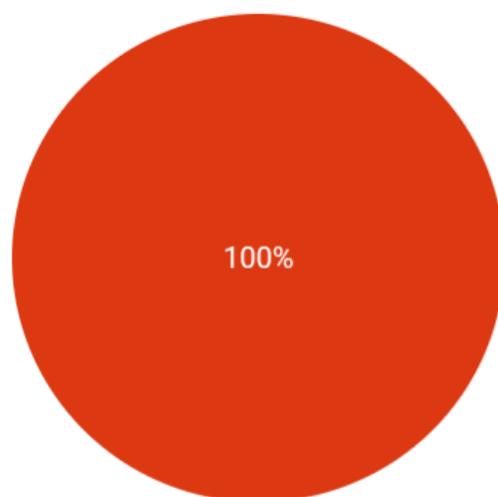
Réponses **1**

Paramètres

Q8 : Avez-vous constaté une amélioration de la compétence communicative de vos apprenants en utilisant l'approche par l'erreur?

 Copier

Une réponse



-  Oui, significative
-  Oui, mais pas très significative
-  Non, pas du tout

Q9 : selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants (LMD1) puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

Questionnaire

Questions

Réponses

1

Paramètres

Q9 : selon vous, Combien de temps faut-il consacrer pour que les apprenants (LMD1) puissent intégrer les corrections d'erreurs commises dans leur apprentissage ?

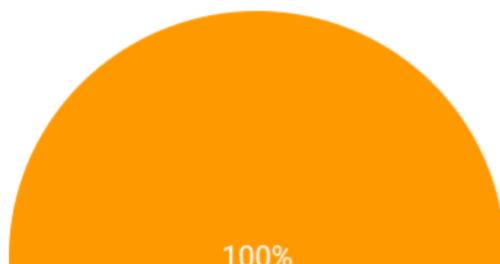
Une réponse

Je ne sais pas

Q10 : quelles difficultés rencontrez-vous le plus lors de l'exploitation pédagogique de l'erreur en classe de Fle ?

 Copier

Une réponse



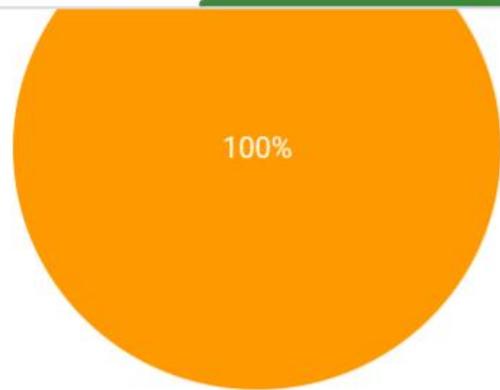
- Manque de temps pour traiter les erreurs individu...
- Résistance des apprenants à l'idée de comm...

Questionnaire

Questions

Réponses **1**

Paramètres



- erreurs individu...
- Résistance des apprenants à l'idée de comm...
- Réticence des apprenants à participer activ...
- Manque de formation sur cette exploitati...

Q11 : Avez-vous des suggestions à me proposer pour améliorer la mise en application de cette approche sur le terrain ?

Une réponse

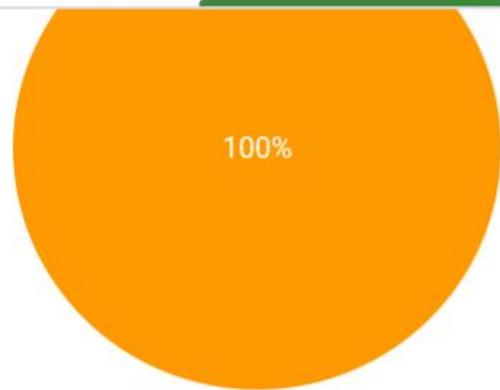
Chaque enseignant doit s'investir dans l'application des nouvelles approches d'apprentissage selon les besoins de ses apprenants.
Apprendre à connaître les besoins de ses apprenants constitue le premier pas vers la réussite de l'apprenant et de son tuteur.

Questionnaire

Questions

Réponses **1**

Paramètres



- erreurs individu...
- Résistance des apprenants à l'idée de comm...
- Réticence des apprenants à participer activ...
- Manque de formation sur cette exploitati...

Q11 : Avez-vous des suggestions à me proposer pour améliorer la mise en application de cette approche sur le terrain ?

Une réponse

Chaque enseignant doit s'investir dans l'application des nouvelles approches d'apprentissage selon les besoins de ses apprenants.
Apprendre à connaître les besoins de ses apprenants constitue le premier pas vers la réussite de l'apprenant et de son tuteur.