Attitudes Toward Errors in Learning French as a Foreign Language: The Case of Slovenian Learners from Different Age Groups

[Attitudes face aux erreurs dans l'apprentissage du français langue étrangère : le cas des apprenants slovènes de différents groupes d'âge]

Meta Lah

DOI: 10.18355/XL.2025.18.01.04

Abstract
The objective of this article was to study attitudes toward errors in three age groups: young people (high school students), young adults (young teachers or future teachers of French as a foreign language), and seniors. We formulated three hypotheses: seniors would be less accepting of errors than younger learners; attitudes toward errors and the preferred method of correction would vary depending on the age group; and (future) teachers would distinguish more clearly between errors and mistakes compared to the other two groups. The analysis of the questionnaires confirmed the second and third hypotheses, while the first was not confirmed, which is surprising.
In conclusion, we emphasize the essential role of the method of error correction and stress the importance of not dramatizing errors if we want them to become a constructive part of foreign language teaching.
Key words: errors, mistakes, young people, FLE teachers, seniors

Résumé
L'objectif de cet article a été d'étudier l'attitude face aux erreurs dans trois groupes d'âge : les jeunes (lycéens), les jeunes adultes (jeunes enseignants ou futurs enseignants de français langue étrangère) et les séniors. Nous avons formulé trois hypothèses : les séniors accepteraient moins bien les erreurs que les apprenants plus jeunes ; l'attitude envers les erreurs et la méthode de correction souhaitée varieraient selon le groupe d'âge ; et les (futurs) enseignants distingueraient davantage les erreurs et les fautes que les deux autres groupes. L'analyse des questionnaires a confirmé la deuxième et troisième hypothèse, tandis que la première n'a pas été confirmée, ce qui se révèle inattendu. En conclusion, nous soulignons le rôle essentiel de la méthode de correction des erreurs et insistons sur l'importance de ne pas dramatiser les erreurs si nous voulons qu'elles deviennent un élément constructif de l'enseignement des langues étrangères.
Mots clés : erreurs, faute, jeunes, enseignants de FLE, séniors

1. L'erreur dans l'enseignement des langues étrangères[1]

« L'erreur est définie comme l'écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé. » (Dictionnaire de didactique du français LE et seconde : 86), est un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Longuement considérée comme une entrave ou un blocage qu'il faut à tout prix éviter, elle représente « d'une part/…/un signe de l'inadéquation d'une méthode d'enseignement ; d'autre part, on ne pouvait que se plier à la nature humaine et

[1] Cette étude a été effectuée dans le cadre du programme P6-0218 Recherches théoriques et appliquées des langues : approches contrastives, synchroniques et diachroniques, financé par L'Agence nationale slovène de la recherche scientifique (ARIS).

accepter l'erreur tout en essayant de trouver des moyens de la gérer » (Bourray, 2016 : 164). Au cours des dernières décennies, l'attitude envers l'erreur a changé, surtout grâce aux recherches sur l'interlangue. Les erreurs sont désormais considérées comme des signes de processus développementaux impliqués dans l'apprentissage d'une langue (Oroji et Ghane, 2014 : 85) et sont parfois même perçues comme le signe d'un processus créatif.
Cependant, l'erreur reste une source d'angoisse et de stress pour l'élève, comme le souligne Astolfi (1997 : 9). « Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, et chacun a conservé l'impression forte de ses séjours incommodes et gauches face au tableau, ou seulement des jours où le crayon montait et descendait la liste nominale du professeur… dans les parages de sa position alphabétique ! » Les erreurs ne sont pas des blocages pour les enseignants : « Lors de nos expériences d'enseignement, nous avons rencontré des difficultés concernant le traitement des erreurs. Nous n'avons pas toujours su gérer la situation de façon satisfaisante, non seulement parce que nous avons été influencées par les schémas que nous avions vécus en tant qu'apprenantes (vision négative de l'erreur, copies entièrement barrées de rouge, classement des copies de la note la plus haute vers la note la plus basse, etc.), mais aussi parce que nous ne nous étions pas interrogées sur les causes des erreurs ni sur les théories liées à cette notion » (Chiahou et al., 2009 : 60).

A partir de la fin des années 60, le positionnement face aux erreurs a connu de nouvelles postures avec plusieurs chercheurs, notamment Selinker (1992), Krashen (1981) et Corder. Corder (1980 : 9) résume l'attitude qui prévalait dans le passé : « Du point de vue méthodologique, on peut distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première, il serait possible de dépasser l'erreur si une méthode parfaite de correction est mise au point. Cette démarche entend éradiquer l'erreur de façon catégorique. Pour la seconde, rien n'est parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré nos efforts. Nous devons alors concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement des erreurs, après qu'elles se sont produites. ». Cette dernière justifie sa position en décrivant les ressemblances entre l'acquisition de la L1 et l'apprentissage de la langue étrangère et souligne le fait que les adultes font également des erreurs en parlant leur langue maternelle, sont dues « à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme une émotion forte. » (Ibid. : 13). Par conséquent, la méthode de traitement d'erreur doit admettre que : « il faut bien s'attendre à de tels lapsus/…/chez l'apprenant de langue étrangère, lui-même contraint par des conditions similaires, externes ou internes, quand il utilise sa L1 ou une langue étrangère. » (Ibid.).
Corder est ainsi l'un des premiers à considérer l'erreur comme un outil pédagogique et un indicateur positif de l'apprentissage : « Donc, les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon). Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend et s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin (et c'est là, en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. » (Ibid. : 13).
Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) distingue les erreurs et les fautes : « Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la

compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. » (2001 : 118). Narcy-Combes (cité dans Chiahou et al., 2009 : 58) ajoute que de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme. L'erreur désigne donc une défaillance dans la compréhension et la maîtrise du système tandis que la faute est plus proche des lapsus. Le traitement pédagogique de l'erreur, déjà mentionné beaucoup plus tard par Corder, (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants (Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, 2003 : 87). Une attitude positive envers les erreurs est aussi soulignée en psychologie et d'autres sciences. Dehaine (2018 : 277) défend une pédagogie qui valorise l'erreur comme une étape positive dans le processus d'apprentissage et souligne qu'il ne faut surtout pas la stigmatiser : « Se tromper, c'est déjà apprendre. Les deux termes sont virtuellement synonymes, car chaque erreur est une opportunité d'apprentissage. ». Aussi, ce chercheur souligne que même l'intelligence artificielle apprend en faisant des erreurs et en profitant du feed-back : « En intelligence artificielle, cet apprentissage (= en fournissant un retour sur l'erreur rapide et détaillé) est le plus efficace, car lui seul permet à la machine de remonter rapidement à la source de l'échec et de s'amender dans le bon sens. Il est important de comprendre que ce retour sur l'erreur n'a rien à voir avec une punition. On ne « punit » pas un réseau de neurones, on l'informe simplement des endroits où il s'est trompé, en étant le plus précis sur la nature et le signe de ses erreurs. »

Dehaene souligne aussi l'importance du traitement de l'erreur qui doit être traitée de façon positive : « Le bon enseignant le sait bien, lui qui tente de diagnostiquer, le plus finement possible, l'endroit exact où ses élèves sont à la peine et de les aider à trouver le meilleur remède. Bienveillant, il sait bien que l'erreur est humaine, que personne n'apprend sans jamais se tromper. Avec l'expérience, il se forge un catalogue d'erreurs, car tous ses élèves, retraçant les mêmes pas, retombent dans les mêmes ornières. Et il trouve, avec indulgence, les mots pour rassurer, restaurer la confiance en soi et amender les représentations mentales erronées. Il est là pour dire le vrai, pas pour juger. » (Ibid.).

Il est clair que pour garantir le progrès de ses apprenants, l'enseignant doit corriger les erreurs. Il faut juste savoir la manière et les modalités de les remédier afin d'éviter de les traumatiser et pour garantir que les corrections soient comprises et prises en compte. Il faudrait, comme le constate Bourray (2016 : 172) « libérer ses apprenants de toute charge psychologique négative en les persuadant que l'erreur, comme étant une partie intégrante du processus d'apprentissage du FLE[2], est inéluctable, mais corrigible. ». Guénette et Jean (2012 : 18) ajoutent que « le dilemme n'est pas de savoir si l'on doit corriger ou non les erreurs, mais plutôt de trouver la façon la plus réaliste, aidante et productive possible afin que le fardeau de la correction se transforme en une expérience enrichissante et positive autant pour les apprenants que pour les enseignants. » Avec l'âge et l'expérience, de nombreux enseignants commencent à se focaliser sur les erreurs plus significatives et corrigent moins qu'au début de leur carrière (Bargiel-Matusiewicz et Bargiel-Firlit, 2009 : 40).

La question demeure celle de connaitre les méthodes de correction linguistiques, sans exposer les apprenants à des blocages psychologiques. Sachant que ces derniers peuvent avoir une influence néfaste sur la prise de parole de l'apprenant : « Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs. Ne peut-on imaginer tel participant préférer ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur ! » (Cicurel, 2002 : 151). Uysal et Aldin (2017 : 124)

[2] Français Langue Étrangère

proposent plusieurs techniques de correction : « Dans ce processus, l'enseignant utilise une variété de stratégies de rétroaction corrective telles que poser des questions, proposer à l'élève/à la classe de corriger l'erreur, faire une pause et donner une autre chance, ou encore répéter l'erreur avec une intonation montante. Il est également efficace d'utiliser un feed-back différé, comme écrire les erreurs au tableau ou sur un document distribué, et proposer des exercices supplémentaires comme des devoirs diagnostiques ». Dans notre recherche, la manière de corriger sera souvent citée comme un facteur clé influençant les attitudes des apprenants et ayant un impact significatif sur leur confiance en eux.

2. Description de la recherche, méthodologie et hypothèse de départ

L'idée de cette recherche nous est venue lors d'échanges avec un groupe de séniors avec lequel nous travaillons depuis plusieurs années. Pendant les corrections, nous avons pu observer des réactions très différentes : souvent la gêne, les excuses, les remarques du type « je devrais déjà maîtriser cela » ou « Je dois vraiment commencer à étudier », mais parfois, aussi, de la nonchalance. Notre supposition était que les séniors sont plus gênés par les erreurs que les apprenants plus jeunes, mais aussi en raison de leur expérience en tant qu'apprenants, tout en constatant aussi le fait qu'ils ont appris d'autres langues étrangères avec des méthodes plus traditionnelles.
Pour pouvoir comparer leurs réponses avec celles des apprenants plus jeunes, nous avons inclus dans la recherche deux autres groupes d'apprenants de Français langue étrangère : un groupe d'élèves de lycée et un groupe de (futurs) professeurs de français (étudiants en master pédagogique et jeunes diplômés en début de carrière).
Dans la recherche, il y avait donc 18 lycéens de troisième année de lycée général (14 filles et 4 garçons, 17,6 ans d'âge moyen), 14 étudiants en master pédagogique ou jeunes enseignants (12 femmes et deux hommes, 26,2 ans d'âge moyen) et 14 séniors (13 femmes et un homme, 65,7 ans d'âge moyen).
Une recherche qualitative semblait la plus appropriée pour traiter de la thématique. Nous avons utilisé un questionnaire ouvert, composé de cinq questions portant sur le thème des erreurs :

1. Comment vous sentez-vous quand vous commettez une erreur en classe ?
2. Pensez-vous qu'il est possible de diviser les erreurs en plusieurs catégories, plus ou moins graves ?
3. Quelle manière/méthode/de correction vous convient-elle le plus ?
4. La peur de commettre une erreur vous a-t-elle déjà empêché(e) de parler ?
5. Votre attitude envers les erreurs, a-t-elle changé au cours des années ? Si oui, qu'est-ce qui y a contribué ?

Le questionnaire a été envoyé à tous les participants qui ont répondu aux questions par courrier électronique. Ensuite, leurs réponses ont été anonymisées et codées : nous avons utilisé les codes suivants : L pour les lycéens, P pour les (futurs) professeurs et S pour les séniors.
Avec le questionnaire, notre but était de vérifier l'attitude envers les erreurs avec les apprenants d'âges différents. Les questions portaient sur les sentiments (voir Mihaljević Djigunović, 2002, 2012 ; Pavlin, 2017) que les apprenants éprouvent en commettant des erreurs (questions 1 et 4), la méthode de correction qui leur semble la plus appropriée (question 3), le rôle des expériences en ce qui concerne les erreurs (question 5). La deuxième question a été utilisée pour analyser la représentation des (futurs) professeurs qui, au cours de leurs études, ont appris ou non à distinguer les erreurs et les fautes.
Les hypothèses de départ ont été les suivantes :

- L'attitude des séniors envers les erreurs serait différente des attitudes des deux autres groupes. Nous nous attendons à ce qu'ils soient plus gênés par leurs erreurs et aient plus de mal à prendre la parole en groupe.
- L'attitude envers les erreurs et la méthode de correction souhaitée varieront en fonction du groupe.
- Les futurs enseignants feront la distinction entre différentes catégories d'erreurs, tandis que deux autres groupes le feront moins.

3. Analyse des réponses

3.1 Les sentiments éprouvés en commettant des erreurs (questions 1 et 4)

Comme le constate Ondrakova (2016 : 103), le principal objectif du travail avec les erreurs est d'apprendre aux apprenants à utiliser les erreurs et leur correction comme sources supplémentaires pour faciliter le processus d'apprentissage. Cependant, s'exposer en classe de langue étrangère n'est pas toujours simple. Pavlin (2017 : 221) décrit trois formes de peur en classe de langue étrangère : la peur lors de la phase d'entrée, la phase de traitement et la phase de sortie. Il qualifie cette dernière comme une peur que les apprenants ressentent lorsqu'ils tentent de s'exprimer en langue étrangère. À l'oral, les erreurs peuvent provoquer des sentiments négatifs ou même bloquer les apprenants. Ondrakova (2016 : 106) mentionne des commentaires des apprenants comme : « En fait, je ne sais pas pourquoi j'ai fait une telle erreur. Je suis stupide. »

Parmi les lycéens, 11 ont une attitude neutre ou positive envers les erreurs : « Je ne suis plus embarrassée, car je sais que je peux me tromper » (L2), « Je ne me sens pas très bien, mais pas trop mal non plus » (L5), « L'enseignante me corrige et je n'ai pas de problème avec ça » (L7), « Je me sens bien, car on apprend de ses erreurs » (L8), « Je me sens bien, surtout si l'enseignante m'aide à comprendre. On ne peut pas tout savoir. » (L10), « Je me sens bien, nous réalisons tous des erreurs » (L12), « Je veux me corriger » (L12), « Je fais souvent des erreurs, mais je ne me sens pas mal à cause de cela » (L17).

Sept lycéens expriment des attitudes négatives ou très négatives : « Embarrassed, frustrated, annoyed » (L4), « J'ai (très) honte » (L6, L9, L15), « Je me sens (très) mal » (L11, L16), « Je me sens stupide, mais j'essaie de ne pas trop y penser plus tard » (L18).

Parmi les lycéens, 15 disent que la peur de faire des erreurs les a déjà empêchés de s'exprimer en classe (« souvent », L6, « Oui, je n'aime pas m'exposer », L15, « presque toujours », L18).

En ce qui concerne les jeunes (futurs) enseignants, quatre affirment que la peur ne les a pas vraiment empêchés de prendre la parole en classe. Dix parmi eux répondent que la peur les a souvent bloqués : « Certainement, surtout avec des professeurs dont je savais par expérience que leur réaction face à une erreur ne serait pas des plus correctes. J'ai souvent (trop souvent) préféré garder le silence ou hésité à répondre, principalement par peur de faire des erreurs et d'être moquée (P2), « Oui, parfois en classe, je réfléchissais trop à toutes les erreurs possibles que je pourrais commettre et aux réactions éventuelles des autres, ce qui m'a ensuite poussée à rester silencieuse » (P6), « Oui, mais seulement lorsque l'enseignant ou l'enseignante n'avait pas une attitude tolérante envers les erreurs et pouvait même me critiquer devant tout le monde (par exemple : « tu devrais déjà savoir ça… »). » (P11).

Les réponses des jeunes (futurs) enseignants à la question sur les sentiments qu'ils éprouvent en faisant des erreurs sont plus longues que les réponses des lycéens ou des séniors. Tous les professeurs ont pris le temps d'expliquer comment ils se sentent. Le sentiment qu'ils évoquent le plus souvent est la honte (5 réponses), la colère (3 réponses), la gêne (2 réponses), la déception (1 réponse), la nervosité (1 réponse) et l'impatience (1 réponse).

Plusieurs enseignants évoquent les réactions des autres (des enseignants et d'autres élèves) : « J'ai ressenti différentes émotions désagréables, comme la colère, la déception, la honte et le stress. Cela dépendait de la maladresse que j'avais commise. Si c'était une erreur basique, j'étais surtout en colère contre moi-même et déçue d'avoir fait une erreur sur quelque chose que j'aurais dû savoir. Parfois, je me sentais aussi embarrassée devant mes camarades, surtout lorsqu'ils réagissaient à mon erreur par des rires. Outre le type d'erreur, mon ressenti dépendait également de ma relation avec mes camarades et mes professeurs. Si je faisais une erreur dans une classe où l'ambiance était plus détendue et où nous nous entendions bien, il était plus facile d'accepter l'erreur et les émotions négatives étaient moins présentes » (P6), « Au début de mes études universitaires (1ère et 2ème année), c'était particulièrement difficile. Le niveau d'exigence était beaucoup plus élevé, les attentes aussi, et le niveau des étudiants variait énormément. Mon ressenti face aux erreurs dépendait également de l'enseignant. Avec certains professeurs, je me souviens encore aujourd'hui de la honte que j'ai ressentie en faisant des erreurs, ainsi que des moqueries. Je me sentais stupide, comme si je n'étais pas capable, pas assez bonne… Cela a considérablement réduit ma confiance en moi. Plus tard dans mes études, j'ai vécu une expérience totalement différente avec une autre enseignante. Je me souviens très bien de la façon dont elle nous encourageait à parler, même si nous faisions des erreurs. Grâce à cette approche, j'ai recommencé à parler, à me détendre et à améliorer mon français » (P2)

Deux participantes évoquent aussi la manière de corriger qui leur semble essentielle : « Cela dépendait de la réaction. Honnêtement, je ne me souviens pas des sentiments que j'éprouvais face aux erreurs au début de mon apprentissage de la langue. En revanche, je me souviens très bien de mes années à l'université, où l'on nous réprimandait souvent dès qu'on commettait une erreur, en nous disant que ce n'était pas tolérable. » (P8), « Cela dépend surtout de la manière dont l'enseignant signale l'erreur : s'il t'expose, quel ton il utilise, quels mots il choisit. Est-ce qu'il le fait de manière réprobatrice (par exemple : « tu devrais le savoir ») ou bien de façon rassurante (par exemple : « ce n'est pas grave, on apprend »). » (P12).

Deux des personnes interrogées ont une attitude positive envers leurs erreurs. Toutes les deux mentionnent que leur posture a changé au cours des années : « Au début, c'était plus difficile, surtout quand quelqu'un me faisait remarquer une erreur, car je désirais bien maîtriser la langue et je ne voulais pas faire de fautes. Mais j'ai fini par comprendre qu'il n'y a rien de mal à faire des erreurs, car on est encore en apprentissage, et c'est justement en faisant des erreurs qu'on apprend » (P7). « Au lycée, j'avais l'impression que les erreurs étaient indésirables, comme si c'était quelque chose de négatif. À l'université et dans les cours de langue, en revanche, les erreurs étaient perçues comme une source d'apprentissage, une base sur laquelle on pouvait construire ses connaissances. Là, les erreurs étaient considérées comme un moyen d'améliorer ses compétences. » (P10).

Dans le groupe des séniors, seulement deux disent qu'ils se taisent par peur de faire des erreurs (« Oui, parfois », S1, « Oh que oui ! » S11). Douze participants affirment que la peur des erreurs ne les empêche pas de prendre la parole en classe.

De même, la question sur les sentiments éprouvés en faisant des erreurs a donné des réponses plutôt surprenantes. Une seule participante affirme avoir honte (S14), une se sent « un peu embarrassée » (S1) et deux autres disent qu'elles devraient travailler plus : « Je me reproche de ne pas assez travailler » (S2) et « Je me dis que je devrais réviser » (S5).

Les dix autres participants se sentent confortés : « Je n'ai pas de problème avec les erreurs » (S13), « Je me corrige, j'apprends, il n'y a pas de sentiment négatif » (S10), « Nobody is perfect » (S6) ou « Je me dis : ça arrive, c'est justement pour ça que je suis ce cours, pour pouvoir me tromper de temps en temps » (S3). Plusieurs d'entre

eux mentionnent l'importance de leur âge et le fait qu'ils n'apprennent pas en contexte scolaire : « Ce n'est pas grave, il n'y a pas de notes, pas d'examens » (S8), « Répéter les mêmes erreurs m'agace, mais d'un autre côté, je les accepte de plus en plus, et cela est, d'une certaine manière, libérateur » (S11), « Maintenant, j'accepte les erreurs comme une partie du processus d'apprentissage, mais pendant mon adolescence, ce n'était pas facile à vivre » (S12).

3.2 Catégorisation des erreurs (question 2)

Parmi les lycéens, 4 estiment qu'on ne peut pas distinguer plusieurs catégories d'erreurs et 14 disent que plusieurs catégories existent. Ils n'ont pas fourni d'explications plus détaillées.

Les séniors ne réfléchissent pas non plus aux catégories des erreurs. La moitié d'entre eux répondent qu'il n'est pas possible de distinguer les erreurs plus ou moins graves. S3 dit : « Je n'y ai vraiment pas pensé ». S12 pense que la catégorisation peut être faite par un évaluateur professionnel. La réponse la plus complète a été fournie par S11 : « Bien sûr. Les pires erreurs sont celles qui empêchent la communication ou qui pourraient entraîner des malentendus. Certaines fautes grammaticales sont certainement moins acceptables que d'autres. La phonétique, pour moi, est hors de portée ».

En revanche, tous les (futurs) professeurs affirment qu'il est possible de distinguer les erreurs plus et moins graves. La majorité a pris le temps d'argumenter : « Les erreurs moins graves : de petits lapsus qui n'affectent ni la communication ni le message principal. Et les erreurs plus graves : celles qui impactent la communication elle-même ou des erreurs répétées qui montrent que l'élève ne connait peut-être pas le véritable sens des mots ou la règle grammaticale correcte » (P2), « Les erreurs moins graves sont probablement celles que même les locuteurs natifs commettent parfois dans un discours spontané, car il s'agit d'exceptions que l'on peut omettre par analogie. Les erreurs plus graves, en revanche, sont celles qui empêchent ou compliquent la compréhension » (P4), « Selon moi, les erreurs les plus graves sont celles qui entravent la compréhension et changent le sens ou rendent l'intention du locuteur peu claire (par exemple : l'utilisation des temps verbaux, la traduction littérale, les interférences provenant d'autres langues étrangères, ou les « faux amis »). Les erreurs moins graves, à mes yeux, sont de petites fautes grammaticales (comme l'utilisation des articles, le genre des noms, la forme des adjectifs, ou l'orthographe) qui n'affectent pas significativement la réussite de la communication » (P6), « Les erreurs plus graves pourraient être celles qui entravent la compréhension du message, tandis que les plus petites ne le feraient pas. Les petites erreurs pourraient également être simplement le résultat d'une inattention, et non d'un manque de connaissance » (P7), « Certaines erreurs ne sont que de simples lapsus tandis que d'autres reflètent un manque de connaissances. » (P8), « Oui, certaines erreurs sont commises en raison de la fatigue, du stress, du discours rapide, etc., c'est-à-dire à cause de facteurs externes. D'autres, en revanche, sont dues à un manque de connaissance ou à une méconnaissance des règles, surtout si elles se répètent fréquemment » (P9), « Bien sûr, il y a des erreurs qui relèvent de l'humain (fatigue, précipitation, lecture superficielle des consignes, etc.) et des erreurs que l'on commet parce qu'on n'a pas compris la matière ou qu'on ne l'a pas bien apprise » (P11).

3.3 La méthode de correction

Parmi les lycéens, la réponse prédominante est qu'ils aiment être révisés tout de suite (15 réponses), avec une explication répétée (4 réponses). Une lycéenne apprécie l'interprétation en langue maternelle (L6), une autre ajoute qu'elle aime une rectification immédiate et aimable (L10).

Parmi les (futurs) professeurs, les 14 soulignent la différence entre la modification à l'oral et à l'écrit : « Personnellement, cela me dérangeait beaucoup lorsque quelqu'un me corrigeait constamment pendant que je parlais, car je perdais le fil de mes idées et

devenais complètement démotivée à continuer. Il me semble plus judicieux que l'enseignant ou le professeur note peut-être les erreurs ou un exemple de phrase pendant que l'élève parle, puis qu'il les analyse après, en donnant à l'élève la possibilité de les corriger lui-même, avec des explications. Je pense qu'il est pertinent de corriger en direct uniquement en cas d'erreur qui affecte réellement la compréhension. C'est ce type de correction qui m'a le mieux convenu pendant mes études. Quand certaines professeures écrivaient à la fin du cours les erreurs de tous au tableau et que nous devions les corriger nous-mêmes, j'apprenais beaucoup — tant de mes erreurs que de celles des autres. De même, après un travail écrit, nous recevions une liste des erreurs les plus fréquentes, que nous corrigions ensemble. Je trouve aussi que c'est une excellente méthode » (P2), « J'ai trouvé utile la correction des travaux écrits avec différentes couleurs (pour la grammaire, le vocabulaire, etc.). Il me semblait également judicieux que l'enseignant ne coupe pas la parole pour corriger, mais qu'il souligne les erreurs à la fin, peut-être sous forme de correction collective. De cette façon, on n'était pas exposés, mais on pouvait tout de même reconnaître ses erreurs » (P4), « Dans les cours de langues étrangères, j'ai toujours trouvé le plus utile que l'enseignant(e) répète ma phrase correctement après moi. De cette manière, je ne me sentais pas trop jugée par les autres. J'ai également trouvé pertinent que l'enseignant complète la phrase correcte par une brève explication ou un commentaire sur la bonne forme, tout en indiquant sur quoi je devrais faire attention à l'avenir. Les exercices après les tests écrits, où nous faisions une correction collective en mettant en évidence les erreurs typiques auxquelles il fallait particulièrement faire attention, m'ont aussi paru très utiles. J'ai apprécié que l'enseignant mette également en avant des mots ou expressions comparables entre la langue maternelle et la langue cible (les « faux amis »), tout en soulignant les erreurs les plus fréquentes commises par les élèves slovènes » (P6), « À l'oral — Cela ne me dérange pas qu'on me corrige, surtout s'il s'agit d'une erreur importante (par exemple, pour la prononciation : *concert*/*cancer*), ce qui m'est effectivement arrivé. À l'écrit — J'apprécie beaucoup les commentaires constructifs sur mes travaux écrits. Il ne s'agit pas seulement de corrections grammaticales, mais aussi de suggestions sur la façon dont une phrase pourrait être mieux formulée ou quelles expressions pourraient être utilisées. Je pense que, dans ce cas, il ne s'agit pas uniquement de corriger des erreurs, mais aussi d'une véritable opportunité d'apprendre de celles-ci, ce qui, à mon avis, est justement l'objectif de la correction » (P8).

Deux étudiantes soulignent aussi que la correction doit être faite de manière bienveillante : « Guetter constamment des erreurs a un impact négatif sur la confiance en soi de l'individu. /…/En tant qu'enseignant, il ne faut pas juger les erreurs, car elles font partie intégrante du processus d'apprentissage et contribuent également à l'apprentissage » (P12), « Il me semble très important que les erreurs soient corrigées de manière bienveillante, évidemment sans moquerie » (P13).

Certains séniors soulignent l'importance d'une correction immédiate (S4, S5, S9, S12). Trois participantes pensent qu'il faudrait répéter les formes correctes pour pouvoir les retenir : « S'exercer avec des exemples similaires » (S2), « Ce serait bien d'écrire plusieurs fois la forme correcte pour qu'elle s'ancre » (S7), « Plus d'exercices et de répétition » (S10). Une des réponses porte aussi sur les stratégies d'apprentissage : « Pour moi, le plus important, c'est de commencer à apprendre au bon moment et d'y consacrer plus de temps » (S1).

3.4 L'attitude envers les erreurs avec les années d'apprentissage

Même s'ils ont moins d'expériences avec l'apprentissage des langues étrangères, la majorité des lycéens affirme que leur attitude envers les erreurs a changé. Ils soulignent l'importance des expériences positives, d'une correction adéquate et d'une bonne ambiance en classe : « Oui, j'ai moins peur de faire des erreurs. La professeure me corrige toujours avec bienveillance, je ne me sens pas stupide, et elle ne m'a

jamais grondée » (L2), « Je fais moins attention aux erreurs, et je me soucie de moins en moins de ce que les autres pensent » (L3), « Oui, je comprends pourquoi la professeure me corrige » (L7), « Oui, car je me sens plus détendu en classe » (L8), « Oui, cela a été influencé par ma compréhension que tout le monde fait des erreurs, même les « professionnels », et que les erreurs ne sont pas forcément un indicateur de nos compétences » (L12).

Parmi les séniors, deux apprenantes disent que leur attitude envers les erreurs n'a pas changé avec l'âge et douze prétendent être plus détendus et moins angoissés par les erreurs : « Je ne me soucie plus. Au primaire et au lycée, je m'en préoccupais, mais maintenant, je prends la parole même s'il s'avère qu'il y a une erreur » (S3), « Avec les années, la confiance en soi (ou devrais-je dire le je-m'en-foutisme) augmente. Bien sûr, cela s'applique uniquement aux erreurs hors de mon domaine. En ce qui concerne les erreurs dans mon domaine, je suis devenue de plus en plus autocritique, et cela me pesait de plus en plus. Dieu merci, je suis à la retraite » (S6), « Au lycée, c'était évidemment très stressant, car cela était lié aux notes. Maintenant, c'est un apprentissage volontaire et un enrichissement personnel, pour le plaisir » (S9), « Cela évolue. À l'école, on est davantage sous la pression des notes, tandis que maintenant, on sait qu'on travaille pour soi-même et qu'on commette des erreurs parce qu'on n'a pas eu le temps d'approfondir la matière. Corriger les erreurs sans pression est aussi une façon de les rectifier et de ne pas les répéter » (S10), « En fait, je me permets de faire plus d'erreurs » (S11), « Les erreurs n'ont plus de conséquences, et de plus, l'image de soi à un âge mûr est différente » (S13).

Deux apprenantes de ce groupe mentionnent aussi que les erreurs à leur âge sont parfois liées aux troubles de mémoire : « Parfois, je me dis que je ne suis plus toute jeune et que ma mémoire ainsi que ma concentration commencent à faiblir » (S1), « Avec l'âge, les erreurs sont de plus en plus liées à une mémoire défaillante » (S2).

Les réponses dans le groupe de jeunes professeurs et futurs professeurs de FLE sont les plus longues et les plus élaborées. Ils affirment tous que leur attitude envers les erreurs a changé au fil des années d'apprentissage de la langue. Il y a cependant, deux réponses opposées : 10 participants affirment qu'ils sont devenus plus tolérants envers eux-mêmes et 4 prétendent être même plus critiques envers les erreurs.

Les opinions de ceux qui sont plus critiques envers les erreurs sont les suivantes : « Il me semble que mon rapport aux erreurs s'est détérioré avec les années, ce qui signifie que j'ai davantage peur de faire des erreurs, et cela me freine souvent (notamment à l'oral, où mon désir d'utiliser la langue correctement m'arrête parfois dans mon élan, juste pour chercher le mot juste). Je pense également que cette peur est en partie due à l'attitude globalement négative des enseignants (pas tous, bien sûr) et, plus largement, de la société vis-à-vis des erreurs : au lieu de les voir comme des opportunités d'apprentissage, nous les percevons comme quelque chose de négatif, à éviter. Avec le temps, cette idée s'est solidifiée : une erreur équivaut à un manque de connaissances ou à de la négligence. Chez moi, cela s'est traduit par un sentiment de honte et de dévalorisation. Pourtant, quelques rares personnes dans mon parcours éducatif ont souligné qu'il ne fallait pas punir les erreurs, mais s'arrêter, les analyser et en tirer des leçons, tout en rappelant qu'il y a toujours de nouvelles occasions d'apprendre et de montrer ses compétences. Pour cela, je leur suis reconnaissante, et j'essaie peu à peu de changer ma relation aux erreurs » (P3). Puis, « C'est intéressant, il me semble que j'avais plus peur de faire des erreurs à l'université qu'à l'école primaire. Au début de l'apprentissage, les erreurs me semblaient d'une certaine manière « justifiées ». Avec les années et l'expérience, j'avais l'impression que je devrais vraiment être capable de parler sans faute, et mes erreurs me mettaient plus mal à l'aise. » (P4). « Comme je l'ai déjà écrit, c'est surtout l'attitude de certains professeurs à l'université et leurs remarques sur notre « niveau insuffisant » en français qui m'ont marquée, ainsi que leur attitude selon laquelle « un futur professeur ne devrait pas faire de telles erreurs, vous êtes censés être des experts dans cette

langue ». Personnellement, je ne me préoccupais pas trop des erreurs auparavant, et j'essaie encore aujourd'hui de ne pas trop m'en soucier, car je vois beaucoup de gens qui, en apprenant ou en s'exprimant dans une langue, réfléchissent bien trop, principalement par peur de faire des erreurs, au lieu de simplement commencer à parler, faire une erreur, et en tirer des leçons. » (P8). « Au début, quand j'ai commencé à apprendre des langues étrangères à l'école primaire, ça m'était un peu égal de faire des erreurs. Mais au lycée, j'ai commencé à avoir honte et je ne prenais la parole en classe que si j'étais sûre que ce que j'allais dire était correct. Je n'aime pas être mise en avant si je fais une erreur, de peur que les autres se moquent de moi. À l'université, c'est différent. D'un côté, je ne me soucie pas trop de mes erreurs, mais d'un autre côté, à ce niveau de langue, j'ai l'impression que je n'ai pas le droit de me tromper, car je vais enseigner des langues étrangères à l'avenir » (P14).

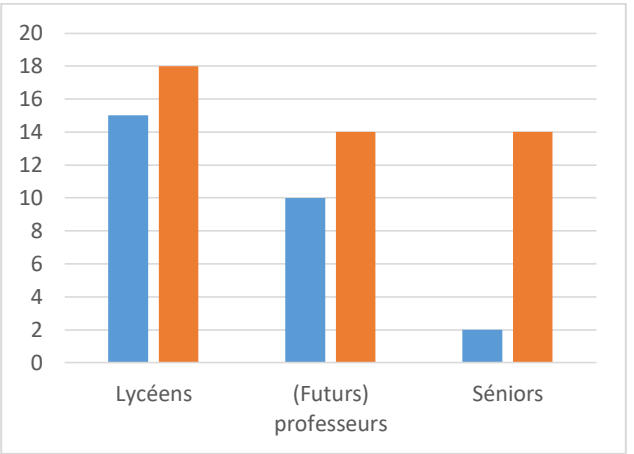
Les participants avec une attitude plus positive envers les erreurs évoquent souvent les expériences positives avec les enseignants : « Oui, cela a évolué avec mes connaissances, ma confiance en moi et ma motivation. Mais je doute que ce changement ait été aussi important sans l'intervention d'une certaine enseignante, qui, grâce à son empathie et son approche juste et bienveillante, m'a permis de me développer en tant qu'apprenante, de surmonter cette peur, de m'exprimer et, par conséquent, d'améliorer mes compétences » (P2). Et, « Oui, au fil des années, mon rapport aux erreurs a certainement évolué. Par le passé, je ressentais davantage de malaise lorsque je me trompais, et la réaction des autres avait plus d'importance pour moi. Pendant mes années de lycée, les erreurs m'ont particulièrement marquée — je me souviens encore aujourd'hui de certaines fautes que j'ai faites lors d'évaluations écrites ou orales. À l'époque, je voyais les erreurs comme quelque chose de négatif, une sorte de lacune qui révélait mon échec à maîtriser la langue. Avec le temps, cependant, j'ai commencé à percevoir les erreurs avant tout comme des perspectives d'amélioration. Je ne les prends plus aussi sérieusement, et je suis moins dure envers moi-même lorsque j'en fais. Pourtant, je retiens encore presque toutes mes erreurs très clairement. Je pense que cette évolution est due à mes expériences dans l'apprentissage de différentes langues étrangères : en commençant une nouvelle langue, je m'attendais déjà à ce que les erreurs fassent partie intégrante du processus d'apprentissage » (P6). « Je pense qu'au début de mon apprentissage du français, j'étais encore trop jeune et pas assez mûre pour beaucoup de choses, ce qui m'a amenée à prendre trop personnellement certaines corrections d'erreurs. Par exemple, je me disais que cela signifiait que je n'étais pas douée pour la langue, que je n'y arriverais pas, que je ne serais jamais bonne. Il me semble que ce problème touche particulièrement les personnes compétitives et les perfectionnistes. Cependant, en grandissant, on comprend qu'il n'y a rien de mal à faire des erreurs, que c'est justement grâce à elles qu'on s'améliore. Il faut les voir comme des critiques constructives, car elles peuvent réellement t'aider à progresser » (P7). « Je pense que oui. Au fil des années, j'ai compris que l'on n'apprend une langue qu'en faisant des erreurs. Plus on en fait pendant le processus d'apprentissage, plus on apprend vite et mieux on maîtrise la langue. Cette réflexion a surtout été influencée par l'attitude positive des enseignants envers les erreurs, ainsi que par les interactions avec des locuteurs natifs, qui étaient toujours encourageants et bienveillants. Ils corrigeaient mes erreurs de manière agréable, comme un geste d'aide pour atteindre mon objectif » (P11).

Deux participants mentionnent aussi l'influence des savoirs acquis au cours de leurs études et les observations de différents enseignants : « Cela a été influencé par l'apprentissage de différentes langues avec différents professeurs, chacun ayant sa propre méthode, par le cours de la didactique du français, ainsi que par mon expérience d'enseignement. J'ai également pu observer comment les gens réagissent à différentes façons de corriger les erreurs » (P1). Puis, « Oui. Je pense que cela a été

principalement influencé par la compréhension que faire une erreur ne signifie pas que l'on ne maîtrise pas la langue, mais plutôt que cela offre une piste d'amélioration. Mes études, qui m'ont donné une perspective plus large sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que la maturité, ont également joué un rôle dans ce changement » (P5).

4. Discussion

Les réponses à la première et la quatrième question avec lesquelles nous voulions tester les sentiments éprouvés par les apprenants en faisant des erreurs ont donné les résultats les plus surprenants. Nous nous attendions à ce que les séniors soient les plus gênés par le fait de commettre des erreurs, mais notre hypothèse ne s'est pas confirmée. Les réponses à la première question montrent que le groupe des (futurs) enseignants est le plus gêné par les erreurs. Parmi eux, deux seulement ont une attitude plutôt positive envers les erreurs et tous les deux soulignent qu'elle a changé avec l'âge et avec les expériences positives qui ont été induites soit par les enseignants soit par l'ambiance en classe et le comportement des autres.
Parmi les lycéens, onze disent avoir une attitude neutre ou plutôt positive envers l'erreur, en grande partie aussi grâce aux encouragements de leurs enseignants.
Les réponses les plus surprenantes sont celles des séniors : dix sur quatorze, donc une grande majorité, n'ont pas de problème avec les erreurs.
Les réponses à la question 4 (La peur de commettre une erreur vous a-t-elle déjà empêché de parler ?) sont tout aussi étonnantes : parmi les lycéens, 15 sur 18 interrogés se taisent ou se sont déjà tus, parmi les professeurs 10 (sur 14) répondent affirmativement. Parmi les séniors, 2 seulement avouent se taire par peur de faire une erreur. Représentée par un graphique, la différence entre les trois groupes de participants est clairement visible :



Graphique 1 : Peur de l'erreur et prise de parole selon les trois groupes d'apprenants

En ce qui concerne la question 2, les réponses des (futurs) professeurs se démarquent clairement des réponses des deux autres groupes. La majorité des lycéens pense qu'il est possible de distinguer les erreurs plus ou moins graves, mais ne donne pas d'explication. Pareil pour les séniors, dont la moitié répond affirmativement sans entrer dans les détails. Les enseignants, cependant, donnent des explications détaillées

dans lesquelles ils font la distinction entre les erreurs et les fautes (CECR 2001). Plusieurs mentionnent aussi l'importance de la correction des erreurs qui empêchent la communication, ce qui est aussi mentionné par un sénior. Notre troisième hypothèse est donc confirmée : les (futurs) enseignants sont capables de distinguer les erreurs et les fautes tandis que les lycéens et les séniors le sont moins.

Dans les réponses à la question sur la méthode de correction (question 3), nous avons aussi pu observer des différences significatives. Le groupe des lycéens souligne surtout l'importance de la correction immédiate (15 réponses). Quatre apprenants du groupe des séniors mentionnent, eux aussi, que la meilleure façon de corriger est de le faire tout de suite. Les autres participants de ce groupe parlent aussi des stratégies qu'ils utilisent pour éviter les erreurs : écrire plusieurs fois la forme correcte, s'exercer avec des exemples similaires et faire plus d'exercices, s'y prendre à temps.

Tous les (futurs) enseignants ont mis l'accent sur la différence entre la correction à l'oral et celle à l'écrit. Contrairement aux deux autres groupes, ils n'aiment pas être corrigés tout de suite à l'oral, pour ne pas perdre le fil de leur pensée. Plusieurs participants relèvent les bienfaits d'une correction collective, à l'oral et à l'écrit (noter les erreurs de tous les élèves pendant leur prise de parole et faire un relevé à la fin du cours ou mettre en évidence les erreurs les plus fréquentes après une épreuve écrite). Des remarques semblables ont été recueillies par les participants à la recherche de Ondrakova (2016 : 106) : « Quand on leur demande s'il est important de corriger les erreurs pendant une communication en langue étrangère, ils affirment de manière persistante le principe didactique selon lequel les corrections faites pendant les performances orales détériorent la communication. Cependant, ils souhaitent eux-mêmes être corrigés en permanence pendant leurs performances linguistiques, car ils considèrent cette correction comme très importante pour le développement ultérieur de leur processus d'apprentissage ».

Les (futurs) professeurs signalent aussi que la correction doit être faite de façon bienveillante, qu'il ne faut pas exposer les apprenants, voire se moquer d'eux. Le rôle des émotions lors de l'enseignement des langues étrangères et de la correction des erreurs est mis en évidence par plusieurs chercheurs, entre autres par Zhang et al. (2021), Boudreau et al. (2018) et Dewaele et Dewaele (2020).

Les participants des trois groupes affirment avoir changé d'attitude envers les erreurs avec le temps et les années d'apprentissage (question 3). Les lycéens soulignent qu'ils se soucient moins de celles-ci et mentionnent les expériences positives avec la correction des erreurs, notamment la bienveillance des professeurs. Parmi les séniors, deux disent que leur attitude n'a pas changé et douze autres apprenants reconnaissent un changement d'attitude avec le temps. Ils sont moins critiques envers eux-mêmes, se soucient moins des erreurs qu'ils font et se permettent d'en faire plus. Cela contredit notre hypothèse et montre que la méthode d'apprentissage des langues étrangères pendant leur scolarité n'a pas joué un rôle décisif, qu'ils sont capables de percevoir les erreurs comme une partie inévitable du processus d'apprentissage de la langue étrangère et qu'ils n'y accordent pas trop d'importance.

Les (futurs) enseignants répondent tous par l'affirmative, mais leurs réponses se divisent en deux groupes : 10 estiment qu'ils sont plus tolérants envers les erreurs et 4 prétendent être même plus critiques envers eux-mêmes.

Parmi les opinions de ceux-ci, nous pouvons distinguer deux éléments qui nous paraissent importants : les (futurs) professeurs se souviennent de l'attitude négative de leurs enseignants lors de leur parcours scolaire (et de la société en général envers les erreurs) et sont d'avis qu'il ne leur est plus permis de se tromper une fois devenu professionnel, ce qui pourrait être causé par leurs théories subjectives (Retelj, 2022 : 260-261). Pour rappel : « J'ai l'impression que je n'ai pas le droit de me tromper, car je vais enseigner des langues étrangères à l'avenir » (P14) ou « (…) une erreur équivaut à un manque de connaissances » (P3), « Avec les années et l'expérience,

j'avais l'impression que je devrais vraiment être capable de parler sans faute » (P4). Cet avis est partagé par une apprenante du groupe des séniors : « En ce qui concerne les erreurs dans mon domaine, je suis devenue de plus en plus autocritique, et cela me pesait de plus en plus. Dieu merci, je suis à la retraite » (S6). Dans sa recherche sur l'angoisse en classe de langue étrangère, Pavlin (2017 : 229) est arrivé à la conclusion que, contrairement aux étudiants en licence, les étudiants en Master ont en général moins peur de s'exprimer en classe. Il n'y a qu'une seule raison à l'angoisse et c'est justement la peur de faire des erreurs. Selon lui, cela « s'explique de manière simple et tout à fait logique : plus un locuteur possède de connaissances dans une LE, moins il lui est acceptable de commettre des erreurs, tout en étant d'autant plus conscient des erreurs qu'il commet. » Pour ces enseignants, il serait nécessaire de renforcer la confiance en eux. Ce qui pourrait, entre autres, les aider, ce sont des séjours dans un environnement francophone (Birova, 2023 : 212).

Les (futurs) professeurs plutôt bienveillants envers leurs erreurs se souviennent, en revanche, des expériences positives avec leurs enseignants ; de leur empathie, des opportunités d'amélioration qui leur ont été données. Ils mentionnent aussi l'apprentissage de plusieurs langues étrangères qui leur a permis d'avoir plus d'expériences et de pouvoir percevoir les erreurs sous d'autres angles.

Dans les deux cas, le rôle de l'enseignant est donc crucial. Un enseignant qui encourage ses apprenants à participer, qui dédramatise l'erreur en classe peut exercer une grande influence et servir de motivateur. On pourrait conclure avec Guénette et Jean (2012 : 18) qui affirment que « le dilemme n'est pas de savoir si l'on doit corriger ou non les erreurs, mais plutôt de trouver la façon la plus réaliste, aidante et productive possible afin que le fardeau de la correction se transforme en une expérience enrichissante et positive autant pour les apprenants que pour les enseignants. »

5. Conclusion

Dans le présent article, notre intention a été d'explorer l'attitude envers l'erreur avec des apprenants de groupes d'âge différents : lycéens, jeunes adultes (jeunes professeurs ou futurs professeurs de FLE) et séniors. Contrairement aux attentes, les séniors semblent aborder les erreurs avec plus de sérénité et moins de crainte que les lycéens ou les jeunes adultes. Cette différence peut s'expliquer par des facteurs tels que l'expérience personnelle, la maturité émotionnelle, ou encore une perception différente de l'apprentissage, où l'erreur est perçue comme une opportunité d'amélioration plutôt qu'un signe d'échec.

En revanche, les jeunes, notamment les jeunes adultes, montrent une sensibilité accrue à l'erreur, probablement liée à une pression sociale plus forte et à des enjeux académiques importants. Ces observations soulignent la nécessité d'adopter des approches pédagogiques adaptées aux besoins de chaque groupe d'âge.

Encourager une vision positive de l'erreur, réduire l'anxiété face à l'échec et améliorer l'engagement des apprenants dans les processus d'apprentissage, de même, tirer parti de la perception constructive des erreurs chez les séniors pourrait renforcer leur rôle de mentors ou de modèles pour les générations plus jeunes.

Ces conclusions ouvrent des perspectives intéressantes pour la recherche et les pratiques éducatives, notamment dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage qui valorisent l'erreur comme un outil fondamental de développement personnel et cognitif.

Il est également crucial de souligner que la manière dont les erreurs sont corrigées joue un rôle déterminant dans la perception et l'attitude des apprenants, indépendamment de leur âge. Comme le dit Bourray (2016 : 172), « en ce qui concerne les démarches à effectuer afin de corriger toute erreur et y remédier, les enseignants devraient consister essentiellement à libérer leurs apprenants de toute charge psychologique négative en les persuadant que l'erreur, comme étant une partie

intégrante du processus d'apprentissage du FLE, est inéluctable, mais corrigible ». Une correction bienveillante, axée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la sanction, peut transformer l'erreur en une expérience constructive et enrichissante. À l'inverse, une correction perçue comme punitive ou stigmatisante peut renforcer la peur de se tromper, nuisant ainsi à la motivation et à la confiance des apprenants. Ces dynamiques sont particulièrement pertinentes chez les jeunes, plus sensibles aux jugements externes, mais elles restent tout aussi essentielles chez les séniors. Adopter une méthode de correction positive et encourageante pourrait ainsi constituer le levier clé pour améliorer l'apprentissage à tout âge et favoriser une meilleure acceptation des erreurs comme partie intégrante de l'apprentissage.

Bibliographic references

Astolfi, J.-P. (1997, 13e édition 2020). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF Sciences humaines. ISBN 978-2-7101-4181-5.

Bargiel-Matusiewicz, K. & Bargiel-Firlit, A. (2009). Correction techniques preferred by students during the process of learning a foreign language. Psychology of Language and Communication. 13(1), 39-52. ISSN 2083–8506.

Birova, J. (2023). Research Material and Feedback on the Innovative Training of Teachers of Foreign Languages in Slovakia. Journal for Foreign Languages, 15(1), 211–221. ISSN 1855–8453.

Boudreau, C., MacIntyre, P. & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. Studies in Second Language Learning and Teaching, 8 (1), 149-170. ISSN 2083-5205.

Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE : repérage, traitement et remédiation. Franciscola, 1 (2), 163-174. ISSN 2527-5100.

Cadre europeen commun de reference pour les langues : apprendre, enseigner, evaluer (2001). Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. ISBN 227805075-3.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ?. Langages, 57, 9-15. ISSN 0458726X

Dehaine, S. (2018). Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris : Odile Jacob. ISBN 978-2-7381-4542-0.

Cuq, J.-P. (éd.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International. ISBN 209-033972-1.

Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety
specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. Studies in Second Language Learning and Teaching, 10(1), 45-65. ISSN 2083–5205.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Aile - Acquisition et interaction en langue étrangère, 16, 145-164. ISSN : 1778-7432.

Chiahou, E., Izquierdo, E. & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de
progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les cahiers de l'APLIUT, 28 (3), 55-67. ISSN 2257-5405.

Guénette, D. & Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? Correspondance, 18 (1), 15-19. ISSN 1206-1573.

Krashen, S. D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press. ISBN 0-08-025338-5.

Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranoga jezika: kako nastaje,.kako se očituje i kako se ga osloboditi. Zagreb: Naklada Ljevak. ISBN 953-178-507-4; 978-953-178-507-5.

Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign. Language Learning. CEPS Journal, 2 (3), 55-74. ISSN 2232–2647.
Ondrakova, J. (2016). The Issue of Errors in Teaching Foreign Languages. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217, 101–108. ISSN 1877-0428.
Oroji, M. R. & Ghane A. (2014). Are Young Learner's Better Learners Of Foreign Language Learning Or Adults? Procedia—Social and Behavioral Sciences, 136, 84-88. ISSN 1877-0428.
Pavlin, L. (2017). Language Anxiety in Classes of French as a Foreign Language in Slovenia. Journal for Foreign Languages, 9(1), 219-234. ISSN 1855–8453.
Retelj, A. (2022). Representations of the Teaching Profession in the Biographies of Future Teachers of German at the Beginning of Their Teacher Education. Journal for Foreign Languages, 14(1), 259–274. ISSN 1855–8453.
Selinker, L. (1992). Rediscovering interlanguage. New York: Routledge. ISBN 13:978-0-582-06401-0.
Uysal, N. D. & Aldin, S. (2017). Foreign Language Teachers' Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. The Qualitative Report, 22(1), 123-135. ISSN 1052-0147.
Zhang, T., Chen, X. & Hu, J. & Ketwan, P. (2021). EFL Students' Preferences for Written Corrective Feedback: Do Error Types, Language Proficiency, and Foreign Language Enjoyment Matter? Frontiers in Psychology, 12, 1-12. ISSN 1664-1078.

Words: 8779
Characters: 56 448 (31 standard pages)

Meta Lah, PhD.
Faculté des lettres
Université de Ljubljana
Ljubljana
Slovénie
meta.lah@ff.uni-lj.si
ORCID : 0000-0002-1014-3350