

Le rapport à l'erreur orale chez les apprenants adultes en fonction du profil de l'apprenant

Mathilde Perney

▶ **To cite this version:**

Mathilde Perney. Le rapport à l'erreur orale chez les apprenants adultes en fonction du profil de l'apprenant. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01835648

HAL Id: dumas-01835648

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835648

Submitted on 11 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le rapport à l'erreur orale chez les apprenants adultes en fonction du profil d'apprenant

PERNEY
Mathilde

Sous la direction de Tatiana Aleksandrova

UFR LLASIC– Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 Recherche - 27 crédits
Master mention Didactique des langues, parcours FLES à orientation recherche
Année universitaire 2017-2018

Le rapport à l'erreur orale chez les apprenants adultes en fonction du profil d'apprenant

PERNEY
Mathilde

Sous la direction de Tatiana Aleksandrova

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Recherche - 27 crédits
Master mention Didactique des langues, parcours FLES à orientation recherche
Année universitaire 2017-2018

Remerciements

J’exprime ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Tatiana Aleksandrova, pour sa patience et sa disponibilité. Ses conseils m’ont apporté la rigueur méthodologique nécessaire à ce périlleux processus de recherche.

Un grand merci aux apprenants de mes cours du soir qui se sont tout de suite intéressés à mes recherches, pour leur aide et leur sincérité lors des entretiens.

Je tiens également à remercier mes sœurs, Lucie et Anouk pour leurs longues heures de relecture et Pete, Virginie et Pablo qui m’ont apporté le soutien moral sans lequel j’aurais baissé les bras.

Enfin et surtout, merci à mes parents, qui m’ont toujours soutenue et encouragée dans mes projets. Ils m’ont souvent dit que le savoir et les études me donneraient les clefs d’un bel avenir. Malgré des moments difficiles, je suis heureuse et fière qu’ils m’aient toujours poussée dans cette direction.

UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PERNEY

PRENOM : MATHILDE

DATE : 18/05/2018 SIGNATURE : [redacted]

Sommaire

Remerciements 3

Introduction 6

Partie 1 - Cadrage théorique 8

CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES PAR LES ADULTES 9

CHAPITRE 2. PROFILS D'APPRENANTS : ORIGINES ET APPORTS DE CETTE NOTION 21

CHAPITRE 3. LE RAPPORT À L'ERREUR DES APPRENANTS 32

Partie 2 - Méthodologie 45

CHAPITRE 4. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES 46

Partie 3 - Analyse des résultats 60

CHAPITRE 5. ANALYSE DES DONNÉES EN SITUATION DE CLASSE 61

CHAPITRE 6. ETUDE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS 67

Conclusion 92

Bibliographie 94

Sitographie 102

Sigles et abréviations utilisés 103

Table des illustrations 104

Table des matières 105

Annexes ..... Volume 2

Introduction

La présente recherche a pour objectif d'analyser les perceptions et attitudes d'apprenants adultes face à l'erreur à l'oral en fonction de leur profil d'apprenant. La question autour de l'erreur anime les recherches en didactique depuis déjà plusieurs décennies. Longtemps considérée comme tabou, l'erreur a peu à peu trouvé une place essentielle dans le processus d'apprentissage.

« Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper » (Astolfi, 1997 :26)

Dans le domaine de la didactique des langues, avec l'apparition du constructivisme dans les années 80 et la volonté de centrer l'apprentissage autour de l'apprenant, l'erreur a trouvé une place nouvelle. Elle n'est plus ignorée, mais est interprétée comme le signe de l'évolution du système linguistique de l'apprenant dans la langue cible. Elle est, dès lors, considérée par les chercheurs comme inhérente et nécessaire à la construction de la compétence langagière. Elle en reste toutefois, pour apprenants et enseignants un aspect de l'apprentissage parfois difficile à accepter. En effet, souvent comparée à la faute et même à l'échec, elle peut être redoutée des apprenants. Nous avons ainsi abordé notre recherche, autour de l'idée selon laquelle, l'erreur inhibe certains apprenants à l'oral alors qu'elle en motive d'autres.

De part notre position en tant qu'enseignante de français langue étrangère pour un public adulte, il nous semblait important de focaliser cette recherche sur l'apprenant adulte dans le but d'adapter nos techniques d'enseignement. L'apprenant adulte a longtemps été oublié dans les questions autour de l'apprentissage. Les approches et recherches à l'égard du sujet adulte, semblent ainsi aujourd'hui moins abondantes que celles autour de l'apprenant enfant. Dans le domaine de la didactique et de l'acquisition des langues, nul ne peut nier que les apprenants adultes n'acquièrent pas la langue de la même manière que les enfants. Les hypothèses dans ce domaine se sont multipliées et il apparaît aujourd'hui comme indéniable, que certaines caractéristiques telles que le filtre affectif ou la période critique impactent l'apprentissage des adultes. D'autre part, la notion de profils d'apprenants est souvent mise en avant pour justifier les différences d'apprentissage entre individus.

Nous pouvons dès lors, nous demander s'il existe un lien entre l'appréhension de l'erreur et la réticence à prendre la parole dans la classe de langue ? Si oui, est-il possible de le mettre en relation avec les différences de profils d'apprenants ? Enfin les apprenants adultes ont-ils une approche particulière envers l'erreur à l'oral ?

Nous pouvons ainsi formuler les hypothèses suivantes pour la suite de notre recherche :

- Certains profils d'apprenants sont plus affectés et inhibés par l'idée de commettre une erreur à l'oral dans la classe de français.
- Certaines particularités du public apprenant adulte ont une influence sur le rapport à l'erreur.

Notre mémoire sera composé de trois grandes parties. La première sera consacrée aux considérations théoriques qui permettront d'étoffer nos hypothèses de départ. Le premier chapitre présente les particularités du public apprenant adulte, notamment en termes d'apprentissage d'une langue seconde. Le deuxième chapitre porte sur la notion de profil d'apprenants, de son évolution et utilisation au cours des dernières décennies. Le dernier chapitre de cette partie, se concentre sur la question de l'erreur dans l'apprentissage. La deuxième grande partie présente la démarche méthodologique de notre recherche. L'approche retenue ici est avant tout qualitative, puisqu'elle cherche à analyser les perceptions des apprenants adultes. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'analyse des données recueillies. Cette partie, analyse d'abord la participation orale en classe et le profil d'apprenant de chaque sujet, avant d'étudier de manière transversale les entretiens réalisés, dans l'optique de trouver des éléments de réponse à nos hypothèses de départ.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. L'apprentissage des langues par les adultes

Le retour à l'éducation des adultes dû à différents facteurs tels que les changements plus fréquents de carrière, l'arrivée des femmes sur le marché du travail ou encore le chômage, a fait exploser le besoin en formations adaptées pour adulte (Worthen, 1995). C'est ainsi qu'à partir des années cinquante, la question de l'apprenant adulte a commencé à être soulevée dans les recherches en éducation.

1.1. Les spécificités du public apprenant adulte

Nul ne peut nier aujourd'hui que les techniques d'enseignement utilisées avec des enfants ne seront que rarement concluantes avec des adultes et vice versa. Pour comprendre et adapter les formations au public adulte, il est important d'en connaître les spécificités.

L'apprenant adulte, a longtemps été, comme le souligne Malcom Knowles : ***une espèce négligée*** (1973). On lui doit ainsi les premières théories sur l'apprentissage des adultes, au début des années soixante-dix dans son livre *The Adult Learner : A Neglected Species* (1973). Comme il l'explique, les premières théories liées à l'apprentissage proviennent de l'étude de l'apprentissage chez les animaux puis chez les enfants. Ainsi il n'existe pas d'études propres à l'adulte mais elles dérivent de ces dernières (1978 :12). Toutefois, on ne peut présumer que les apprenants adultes réagiront de la même manière que les apprenants enfants puisqu'ils diffèrent grandement du point de vue des pôles cognitif, social et affectif. C'est pourquoi bon nombre de praticiens ont échoué en essayant d'adapter les théories de l'enfant à différents âges (Knowles, 1973). De ce fait, on associe les premières avancées dans le domaine de l'apprentissage adulte aux recherches en psychométrie. Ce sont à partir des travaux sur l'influence du subconscient sur le comportement qu'a émergé l'idée d'une psychologie propre à l'adulte (Knowles, 1973). Dés lors, il semble incontournable d'adapter les méthodes d'enseignement au public adulte.

Jusqu'aux travaux de Knowles, les théories et pratiques autour de la pédagogie avaient été, sans grand succès, adaptées au public adulte. En effet, toujours dans son livre sur l'apprenant adulte, Knowles rappelle que le terme « *pédagogie* » provient du grec

« *paidos* » signifiant enfant et « *gogia* » correspondant à guide, ainsi, *« parler de « pédagogie de l'adulte » est donc un terme contradictoire »* (1973 :42). Dès lors, de source, les concepts et théories de la pédagogie semblent inadaptés et inadaptables à l'apprentissage adulte. Knowles souligne un besoin de changement et la mise en place de nouveaux concepts pour soulager les professionnels de l'enseignement pour adulte, obligés de s'éloigner des standards académiques acceptés, pour aider et garder leurs apprenants (Knowles, 1973 :42). Knowles propose ainsi le terme « *d'andragogie* » (*andros* venant du grec signifiant homme) dont les premières mentions remontent en Allemagne en 1833 (Knowles, 1973). Il définit le processus andragologique comme :

« *les éléments favorisant la mise en place d'un environnement physique et psychologique approprié (respect mutuel, collaboration, soutien, ouverture d'esprit et amusement) et l'implication des apprenants adultes dans une organisation réciproque* » (Knowles et *al.*, 1984 cité par Ross-Gordon, 2003 :44)[1].

Knowles et ses collègues émettent alors cinq hypothèses afin de définir l'andragogie (Ross-Gordon, 2003) :

1. Le rôle de l'expérience de l'apprenant : la variété et la quantité d'expériences de l'apprenant devraient être utilisées. L'apprenant adulte préfère également l'apprentissage par l'expérience.
2. La disposition à apprendre : l'apprenant adulte sera prêt à apprendre lorsqu'il éprouvera un besoin de savoir ou d'être plus efficace.
3. L'orientation vers l'apprentissage : comme vu dans le point précédent, l'apprenant adulte entreprend un apprentissage pour subvenir à des besoins ou surmonter une difficulté. Son apprentissage sera donc orienté autour de ces derniers.
4. La motivation à apprendre : les facteurs principaux de la motivation sont intérieurs.
5. Le concept d'apprenant : l'apprenant adulte préfère être en contrôle de son apprentissage et recherche donc l'auto-direction. La nécessité de concepts d'apprentissage et d'enseignement adaptés dépend donc non seulement de l'âge

[1] Traduit de l'anglais : "the andragogical process as consisting of elements aimed at establishing a suitable physical and psychological climate for learning (mutual respect, collaborativeness, supportiveness, openness, and fun) and involving adult learners in mutual planning (Knowles and Associates, 1984)"

mais surtout du degré de dépendance dans l'apprentissage. On ne peut ainsi déterminer avec certitude un âge à partir duquel la pédagogie ou l'andragogie serait la plus appropriée. La figure ci-dessous présente ainsi l'adaptation de ces concepts en fonction du degré de dépendance.

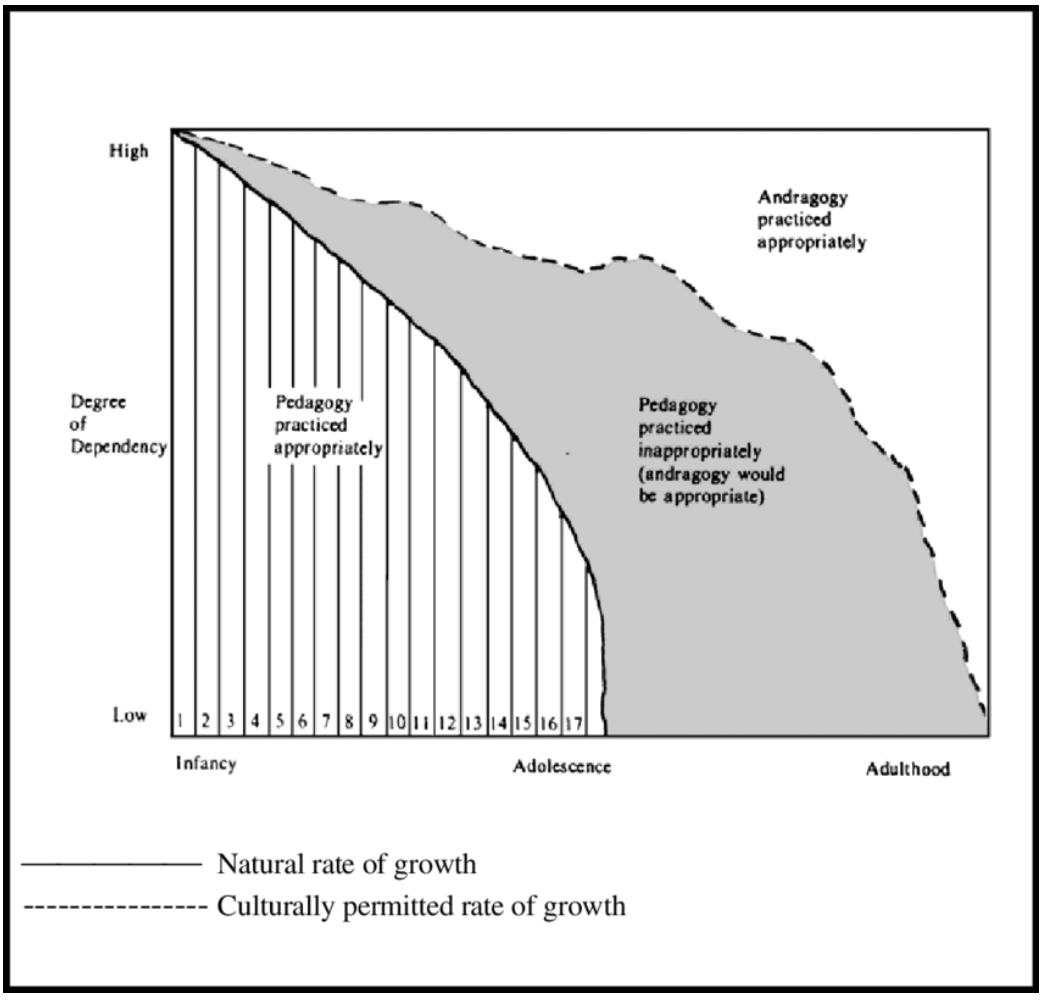


Figure 1 – Adaptation de la pédagogie et de l'andragogie en fonction de l'âge et du degré de dépendance (La maturation naturelle vers l'auto-direction comparée au taux culturellement accepté du développement de l'auto-direction. (Knowles, 1973))

Par conséquent, avec la prise de conscience autour de l'apprenant adulte et le développement de l'andragogie, les recherches dans ce domaine vont se multiplier. Les praticiens soulèvent ainsi certaines particularités de l'apprentissage chez les adultes comme par exemple l'autonomie ou la praticité de l'apprentissage.

Knowles formule ainsi l'hypothèse selon laquelle l'apprenant adulte préfère diriger son apprentissage. En effet, il rejoint un apprentissage avec des besoins et des

attentes particulières, que ce soit pour des raisons professionnelles, cognitives ou encore sociales. Ceci exige donc un système où chacun a l'opportunité de répondre à ses problèmes et atteindre ses objectifs. Une institution pour des raisons matérielles ou financières ne pourrait répondre à toutes ces attentes. De ce fait, l'apprenant doit prendre en charge son apprentissage. Il faut ainsi considérer l'autonomie dans la pédagogie pour adultes (Cembalo & Holec, 1973). L'enseignant aura un rôle d'accompagnateur et de guide vers l'autonomie de l'apprenant. Le degré d'autonomie nécessaire sera bien sûr variable d'un individu à l'autre et évoluera au fil de l'apprentissage.

D'autre part, plusieurs recherches telles que celles de Bishop-Clark & Lynch (1992), Donaldson et *al*. (1993), Migletti & Strange (1998), Ross-Gordon (1991) ou encore Ross-Gordon & Brown-Haywood (2000), ont démontré que les apprenants adultes sont désireux d'un contenu en accord avec leur vie et applicable à des situations qu'ils pourront rencontrer (cité par Ross-Gordon, 2003). Ceci, en fait une spécificité, comparé à l'apprenant enfant se trouvant dans un contexte académique suivant un programme strict pour répondre aux attentes de l'institution (contrôles, examens). Comme le rappelle Knowles (1973 :46) : *« Lorsqu'une personne prend de l'âge, sa disposition à apprendre devient moins le résultat du développement biologique ou de la pression académique mais le produit du développement de tâches nécessaires à sa performance dans l'évolution de ses rôles sociaux. »*[2]. L'apprenant adulte a donc besoin d'avoir le sentiment que son apprentissage est utile et qu'il répond directement à ses besoins du moment[3]. Un manquement à cela pourra le désintéresser et le démotiver.

Outre ces spécificités, il apparaît que certains paramètres sont indissociables du public adulte comme par exemple :

1. La notion d'expérience est inhérente à l'apprenant adulte. Tout apprenant adulte entre dans une formation avec une certain « bagage ». Ces expériences et

[2] Traduit de l'anglais : "as an individual matures, his readiness to learn is decreasingly the product of his biological development and academic pressure and is increasingly the product of the developmental tasks required for the performance of his evolving social roles"

[3] Ceci n'inclue pas « l'apprenant récalcitrant » qui est forcé de reprendre son apprentissage « Worthen, 1995 :13)

représentations, qu'elles soient positives ou négatives[4] vont ainsi orienter son apprentissage (Draves, 1984 cité dans Worthen, 1995). Ces expériences vont représenter une source sur laquelle aussi bien l'apprenant que l'enseignant pourra et devra s'appuyer pour enrichir le processus d'apprentissage.

2. Kid (1959) et Draves (1984) soulignent quant à eux, les spécificités d'ordre physiologiques, telles que l'éclairage de la salle, le ton de la voix ou encore la disposition de la salle, qui peuvent avoir impact sur l'apprenant adulte (cité par Worthen, 1995).
3. L'apprenant adulte a des obligations et peut avoir un emploi du temps chargé en dehors de la classe. L'enseignant doit accepter qu'il n'ait pas le temps pour travailler en dehors de la classe. Il doit aussi faciliter son apprentissage au sein de la classe et créer une atmosphère conviviale.

Les différentes recherches et apports des théories de l'andragogie ont permis de développer un enseignement plus spécifique à l'apprenant adulte. Aujourd'hui, plus de moyens sont dédiés à ce domaine et les documents/manuels adaptés sont devenus monnaie courante.

1.2. L'acquisition d'une langue seconde par les adultes

Depuis une trentaine d'années, dans la recherche en acquisition des langues, semble s'être établi un consensus selon lequel, la réussite dans l'acquisition de la seconde langue varie avec l'âge de début d'apprentissage. La maîtrise de la langue chez les publics enfants se rapprochera du niveau du locuteur natif (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) alors que les apprenants adultes ne parviendront pas, malgré un niveau avancé, à atteindre pleinement cette compétence (Lambert, 2006). Selon Selinker (1972) seulement 5% des apprenants adultes atteindraient la compétence linguistique du locuteur natif (dans Veronique, 1994).

1.2.1. L'hypothèse de la période critique

[4] Par expériences positives on entend par exemple des réussites passées, des rencontres fortes au contraire des expériences négatives qui renvoient à des échecs ou des stéréotypes.

L'hypothèse d'une période critique a ainsi été formulée pour expliquer ce phénomène (Penfield & Roberts, 1959 ; Lenneberg, 1967 ; Birdsong, 1999). Birdsong la décrit comme :

« la période de développement limitée durant laquelle il est possible d'acquérir une langue que ce soit L1 ou L2 à un niveau semblable à celui du locuteur natif. Une fois cette fenêtre d'opportunité terminée, la capacité à apprendre une langue décline.»[5] (1999 :1)

Dans son livre *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, il propose ainsi quatre facteurs principaux déterminant de la période critique (1999 :3-8). Tout d'abord un facteur biologique selon lequel la plasticité cérébrale diminue avec l'âge et ainsi le substrat neural nécessaire à l'acquisition d'une langue n'est plus totalement disponible après la période critique (Penfield & Robert, 1959). Un autre facteur serait lié à la perte de la grammaire universelle et ainsi à la faculté d'apprentissage d'une langue. Il évoque également la perte des stratégies d'apprentissage. En effet, les enfants sont dans un apprentissage pluriel et permanent qui les pousse à développer certaines stratégies pour s'adapter à cet environnement. Les adultes, au contraire, n'ont plus l'habitude d'une telle sollicitation. Enfin, il reprend l'idée de Newport (1990, 1991) selon laquelle l'immaturité cognitive est avantageuse pour l'apprentissage. La mémoire sélective et à courte durée des enfants leur permet de sélectionner et conserver quelques morphèmes alors que la plus grande capacité de mémoire des adultes leur permet de retirer plus d'informations mais qu'ils ont ensuite du mal à analyser.

Il n'existe pas de consensus concernant le début et la fin de cette période critique. Pour les raisons biologiques mentionnées plus haut, Lenneberg (1967) la détermine entre deux ans et la fin de la puberté vers douze, treize ans (Singleton, 2003). Johnson & Newport (1989) quant à eux, d'après leurs recherches, en proposent le terminus autour de six, sept ans. Enfin Ruben (1997) émet même l'hypothèse selon laquelle (pour les

[5] Traduit de l'anglais: "a limited developmental period during which it is possible to acquire a language, be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language declines.

capacités phonétiques et phonologiques) que la période critique se terminerait dès un an (dans Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).

En accord avec l'hypothèse de la période critique, les effets de l'âge sur l'acquisition d'une langue peuvent ainsi être présentés de la manière suivante.

Phase de la Période Critique	Début de l'apprentissage	Conséquences sur l'apprentissage
Début	×	L'enfant devrait acquérir la compétence du locuteur natif.
	×	Déclin graduel dans la performance d'apprentissage langagière.
Fin/Après	×	L'apprentissage demandera plus d'efforts et de nouvelles stratégies. Le niveau du locuteur natif ne pourra jamais être atteint.

Figure 2- Tableau de l'évolution dans l'acquisition d'une langue en fonction de la période critique (d'après Bongaerts, 2003)

Certaines recherches (Birdsong (1992), Ioup et *al.* (1994), Bongaerts et *al.* (1995, 1997)) sur *« les apprenants exceptionnellement talentueux »* (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003 :101) ont toutefois remis en cause l'hypothèse de la période critique. Ces apprenants naturellement doués pour l'apprentissage d'une langue parviendraient à acquérir une compétence langagière similaire à celle du locuteur natif peu importe l'âge du début de l'apprentissage. Ainsi si certains adultes réussissent à obtenir un niveau égal à celui du locuteur natif il devrait être possible pour tout apprenant d'atteindre ce niveau (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Les difficultés d'acquisition des adultes s'expliqueraient dans ce cas par des facteurs sociaux[6], psychologiques[7] ou éducatifs. Les réussites d'après Bongaerts (1999) pourraient être liées à un entrainement intensif ou/et une motivation forte (cité par Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).

Dans ces études, l'idée de la compétence du locuteur natif est à traiter avec précaution. En effet comme le souligne Muni-Toke (2013 :6) ce terme renvoie à *« une*

[6] Les enfants seraient exposés à une langue plus variée (Plamen et *al.*, 1997)

[7] Blocage psychologique moindre et moins grand attachement à la langue d'origine pour les enfants (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003)

construction idéologique, qui sert à désigner celui qui possède la langue qui lui est première, maternelle ». Toutefois, l'acquisition de la langue première à l'enfance varie d'un individu à l'autre en fonction de son environnement, ses interactions (notamment dans la dyade mère-enfant) (Lieven & Pine, 1993), puis se développe de manière différente en fonction du niveau d'éducation. De fait, il ne semble pas exister de compétences linguistiques semblables à tous les locuteurs maternels d'une même langue. Ainsi, afin de définir les compétences linguistiques d'une langue, Chomsky a recourt au terme de *« locuteur natif idéal »* qu'il présente comme étant *« éduqué et monolingue ».* Il a un rôle d'informateur où ses intuitions grammaticales, lexicales ou phonétiques par exemple, permettront de créer un cadre de référence de la langue (Derivry, 2006). La notion de locuteur natif, agite ainsi depuis plus de trente ans, les débats dans les domaines de la recherche en acquisition des langues (RAL) et en didactique des langues (DDL). En effet, ce concept peut-être perçu comme l' *« oppression »* (Joseph, 2013 :30) d'une norme à la recherche d'un idéalisme qui ne représente pas toujours la langue maternelle ou langue cible.

Il faut finalement souligner que les recherches sur la période critique se placent dans l'acquisition d'une langue en milieu naturel (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). En milieu scolaire l'exposition à la langue et les opportunités de réutilisation sont limitées. Ainsi d'autres facteurs tels que la motivation et les attitudes peuvent influencer l'acquisition de la langue. Selon Singleton (1995), il faudrait 18 années d'exposition en milieu scolaire pour équivaloir à une année en contexte naturel (cité par Cenoz, 2003).

1.2.2. Les spécificités de l'acquisition d'une langue par les adultes

Comme démontré dans le paragraphe précédent, les apprenants enfants atteindront un niveau de maîtrise comparable à celui du locuteur natif *« idéal »*, contrairement aux adultes. Toutefois il a été prouvé par Krashen (1982) notamment, que les adultes acquièrent la langue plus rapidement que les enfants dans les premières étapes du processus d'apprentissage. Ceci pourrait être dû au fait que les capacités cognitives sont plus développées chez les adultes. Contrairement à l'idée proposée par Birdsong (1999) selon laquelle la plus grande capacité cognitive des adultes est un inconvénient à l'acquisition de la langue, Krashen (1982) la considère comme un atout. En effet, la

capacité de conversation des adultes leur permet d'orienter la conversation afin de recevoir plus d'inputs[8] compréhensibles. La plus grande expérience des adultes et leur habilité communicative (en langue maternelle) sont donc des atouts dans leur apprentissage d'une langue.

Du point de vue de l'apprentissage dans la classe de langue, on peut donc considérer que l'adulte sera plus conscient de son processus d'apprentissage qu'un enfant et interviendra pour le faciliter. Il profitera de son expérience dans d'autres domaines afin de faire certains parallèles et augmentera les différents inputs reçus et compris grâce à ses qualités communicationnelles. Cependant, cette maturité cognitive et perceptive pourra également être source de difficultés pour les apprenants adultes.

En effet, la maîtrise de la prononciation semble être un terrain glissant pour les apprenants adultes. Il a été démontré que, même à un niveau avancé, une prononciation semblable à celle d'un natif s'avérait quasi-impossible (Lambert, 2006). Scovel (1988) explique ceci par des raisons biologiques puisque la prononciation est *« le seul aspect de la performance linguistique qui repose sur une base neuromusculaire »* (cité par Palmen et *al.*, 1997 :174). On retrouve ici l'idée de la période critique pour expliquer la meilleure maîtrise de la prononciation chez les enfants. Outre cette idée d'une perte du substrat cérébral, Fledge (1987, 1992, 1995) avance que la reconnaissance d'un système phonétique étranger repose sur la capacité de perception (cité par Palmen et *al.*, 1997). Avec l'âge cette capacité perceptuelle serait plus difficile à solliciter. Pour confirmer cette hypothèse, Fledge (1992, 1995) a démontré que les sons de la langue étrangère sont perçus et associés en fonction des catégories phonétiques de la langue maternelle. Ainsi, lorsqu'un son se rapproche dans les deux langues, il sera difficile à l'apprenant de retransmettre la subtile différence puisqu'il ne la percevra pas (Palmen et *al.*, 1997). D'autre part, un son non-présent dans la langue maternelle (LM) sera difficilement identifiable par l'apprenant et il ne possèdera pas les mécanismes pour le reproduire. C'est ainsi que la prononciation pourra « démasquer » un apprenant adulte malgré une excellente maîtrise de la langue. Cet apprentissage représente donc un domaine complexe dans l'enseignement à un public adulte.

[8] Un input correspond à toute donnée à laquelle est exposé l'apprenant dans la langue cible

L'acquisition d'une langue seconde chez l'adulte est donc un terrain complexe où les données biologiques associées à l'expérience peuvent être source de challenges. Ces facteurs influenceront donc également l'apprentissage des langues chez les adultes.

1.3. Problématique et défis de l'apprentissage d'une langue par les adultes en milieu guidé

La volonté du Conseil de l'Europe de centrer l'apprentissage sur les apprenants plutôt que sur le contenu a poussé les praticiens à adapter l'enseignement en répondant aux besoins des apprenants qu'ils soient enfants ou adultes. Toutefois, nul ne peut aujourd'hui nier, que les adultes n'apprennent et n'acquièrent pas la langue de la même manière que les enfants. Il est ainsi important de connaître les difficultés que peut rencontrer un apprenant adulte.

Tout d'abord, la diversité des développements, des rythmes et des degrés dans l'acquisition d'une langue peut s'expliquer selon des facteurs reposant sur le pôle cognitif, affectif et social. La dimension sociale se concentre sur l'apprenant comme acteur social et donc sur ses relations avec les autres (sociabilité, sensibilité, introversion, anxiété…). Le pôle affectif quant à lui correspond au désir d'apprendre (attitude et motivation) (Lambert, 1994). Pour expliquer les difficultés d'acquisition chez les adultes par rapport aux enfants, Krashen (1982) présente d'ailleurs, la notion de filtre affectif reprenant la motivation (pôle affectif), l'estime de soi et l'anxiété (pôle social). Un filtre affectif trop élevé inhiberait l'acquisition. Krashen a émis l'hypothèse selon laquelle ce filtre est moins présent chez les enfants. Certains adultes peuvent être plus en proie à l'anxiété ou au manque de confiance, ce qui peut entraîner un blocage psychologique (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Par ailleurs, les adultes peuvent être plus sensibles face à la critique, restreignant voire même annihilant ainsi leur utilisation de la langue cible (Lambert, 1994) et donc des opportunités de progression.

Il ne faut toutefois pas minimiser la motivation des apprenants adultes qui, comme l'a démontré Bongaerts (1999) peut s'avérer être un facteur de réussite dans l'acquisition de la langue seconde (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). D'autre part le pôle social dépend grandement de la personnalité de l'apprenant. Ainsi une personne de type plus extravertie n'hésitera pas à communiquer (Lambert, 1994) augmentant ainsi ses inputs et donc ses chances d'acquisition.

En outre, dans tout enseignement institutionnalisé existe un contrat didactique qui positionne les individus selon des droits, des obligations et des rôles (Moore & Simon, 2002). Ce positionnement est déséquilibré puisque l'enseignant représente l'expert possédant le pouvoir et le savoir. Il existe donc dans la classe une hiérarchie cognitive, linguistique et sociale où l'apprenant est à la place la plus basse (Klett, 2014). Pour un apprenant adulte n'étant plus dans le système scolaire depuis un certains nombres d'années et ayant établi sa place dans la société, trouver sa position que ce soit par rapport à l'enseignant ou aux autres apprenants dans l'environnement de la classe, pourra être compliqué.

D'autre part, malgré l'existence d'un contrat didactique où l'utilisation de la langue cible (LC) devrait primer, l'apprenant pourra avoir recourt à la LM pour se rassurer (Klett, 2014). En effet, dans le cadre du cours de français langue étrangère (FLE), l'apprenant s'exprime à la fois comme sujet apprenant mais aussi comme personne par l'intermédiaire du « je » (Moore & Simon, 2002). Il livre alors une partie de lui-même qu'il voudra protéger. Lors d'activités communicationnelles, tous les apprenants ne seront pas tous égaux et chacun tentera de ne pas perdre la face[9] en fonction de ses compétences linguistiques. Cet aspect est fortement lié au filtre affectif. La rupture du contrat didactique est donc d'autant plus à surveiller dans la classe de FLE avec un public adulte.

Enfin, l'apprenant adulte, contrairement à l'enfant, arrive dans une formation avec des expériences, des connaissances, des attentes sur la LC et la culture qui y est associée. Tout cela va constituer ses représentations sociales. Jodelet (1989 :36) décrit ainsi les représentations sociales comme : *« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »* (cité par Palmen et *al.*, 1997 :99). Ces représentations vont donc influencer son apprentissage que ce soit de manière positive ou négative. Elles peuvent en effet, être source d'une forte motivation si l'apprenant éprouve un certain « amour » pour la culture de la LC. Au contraire, si ses représentations sont négatives, elles peuvent provoquer une attitude récalcitrante à l'apprentissage.

[9] La notion de face a été définie par E. Goffman dans son ouvrage *Les Rites de l'Interaction* en 1974 (p.9) comme : « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (http://d.education.free.fr/?p=508)

Nous mentionnerons ici à titre d'exemple notre expérience personnelle. En 2016, dans notre cours pour apprenant adulte intermédiaire, il y avait un apprenant d'une soixantaine d'année qui apprenait le français pour des raisons cognitives afin de « *faire travailler le cerveau* ». Il avait des représentations négatives bien ancrées de la France et de ses locuteurs telles que : *« les français sont impolis »*, *« Je ne veux pas visiter Paris car c'est dangereux et sale»* ou encore *« le français n'est pas une belle langue comme l'espagnol »*. Lors de l'utilisation de documents authentiques, le visionnage de vidéos ou des activités d'expression orale, il montrait son mécontentement par ce type de commentaires. Par ailleurs, son attitude et ses commentaires parfois déplacés avaient fini par l'isoler du groupe classe, agacé et offensé. Le manque de passion et l'isolement l'avaient finalement poussé après plusieurs mois d'apprentissage, à arrêter les cours de français pour commencer des leçons d'espagnol.

Il est donc intéressant, à l'instar de Knowles, de souligner que l'apprenant adulte est « une espèce » particulière. Plusieurs paramètres sont ainsi à prendre en compte quand on parle d'apprentissage d'un public adulte. L'apprenant adulte éprouve un besoin d'autonomie. De ce fait le rôle de l'enseignant diffère de celui d'un enseignant pour un public enfant. Il aura un rôle de guide, laissant à l'apprenant une place suffisante pour s'exprimer tout en orientant son apprentissage. Par ailleurs, les pôles affectif et social ne seront pas à négliger lors de l'apprentissage/enseignement. En effet le filtre affectif est plus présent chez les adultes que chez les enfants. Bien sûr chaque individu reste différent et tout apprenant adulte n'apprendra et ne réagira pas de la même manière. Le profil d'apprenant propre à chacun influencera donc également l'apprentissage.

Chapitre 2. Profils d'apprenants : origines et apports de cette notion

Depuis une trentaine d'années, la notion des différences individuelles a été reprise en recherche en acquisition des langues afin de mettre en lumière les différents facteurs qui affectent l'apprentissage. Skehan, pionnier de la recherche dans ce domaine, a déterminé dans son livre *Individual Differences in Second Language Learning* (1989) ces différents facteurs à savoir : l'aptitude linguistique, la motivation, le QI, le style cognitif, les stratégies d'apprentissage et le profil d'apprenant[10]. Nous nous proposons ici d'analyser ce dernier plus en détail.

2.1. Les origines de la notion de profils d'apprenants

Les recherches en psychologie ont souvent été liées aux recherches sur l'apprentissage et l'acquisition des langues.

On fait ainsi, aujourd'hui référence, à la théorie des types de personnalité de Jung (1921) comme base de développement à la question des profils d'apprenants. Ses travaux ont dégagé l'idée selon laquelle « *Ce qui semble être un comportement aléatoire est en fait le résultat des différences par lesquelles les individus préfèrent utiliser leurs capacités mentales.*»[11] (www.myersbriggs.org) c'est-à-dire que les différences d'attitudes des individus sont gouvernées par leur fonction psychologique. Un individu agit selon deux fonctions psychologiques : la perception et le jugement. Au sein de ces fonctions les individus montrent des préférences (Chevrier et *al.*, 2000):

- percevoir par l'intuition ou par le sens
- juger par la pensée ou le sentiment.

A ces dimensions, il ajoute l'introversion et l'extraversion comme attitudes générales de base aux types de personnalités. Ces attitudes sont observables dans chaque préférence des deux dimensions (Jung, 1921). C'est le rapport entre les dimensions et les préférences qui

[10] D'autres facteurs sont pris en compte tels que l'âge, les différentes modalités et des facteurs socio-culturels.

[11] Traduit de l'anglais: «what appears to be random behaviour is actually the result of differences in the way people prefer to use their mental capacities.»

déterminera les types de personnalité. Cette approche permet ainsi d'expliquer et de comprendre les différentes attitudes et réactions psychologiques des individus.

C'est ainsi que de nombreux courants idéologiques, concepts, modèles et instruments de mesure ont vu le jour sous l'impulsion des recherches en psychologie, les ouvrant dès lors, au domaine de l'apprentissage. A partir des années soixante-dix apparait un désir des praticiens d'adapter les approches d'enseignement afin de respecter et répondre aux besoins des différents apprenants (Chevrier et *al.*, 2000). Les chercheurs commencent à s'interroger sur les raisons pour lesquelles certains apprenants sont plus réceptifs aux informations concrètes alors que d'autres répondent plus à une information théorique ou encore pourquoi certains ont tendance à apprendre en essayant et expérimentant quand d'autres préfèrent comprendre les concepts dans leur globalité avant toute action (Felder & Spurlin, 2005). La notion de « traits », fortement utilisée en psychologie, est ainsi reprise ici, afin de positionner l'apprenant en fonction de certaines variables (Coste & Moore, 1994). En effet la diversité entre apprenants n'est pas aléatoire mais elle est le résultat de l'association de critères stables, cognitifs, sociologiques, affectifs et éducatif (Bouchard (1993) cité par Coste et Moore, 1994). Felder et Henriques (1995 :22) décrivent ainsi les profils d'apprenant de la manière suivante : *« La manière caractéristique dont un individu acquiert, retient et réutilise l'information»*.[12]

Dès lors, il devient important de considérer les nécessités de cette notion dans les recherches et les pratiques sur l'apprentissage. Les profils d'apprenants représentent une source incontestable d'informations pour les différentes parties impliquées :

1. Pour les chercheurs : les profils d'apprenants représentent un outil de recueil de données (Veronique, 1994a) et permettent d'étudier les différences dans l'apprentissage.
2. Pour les enseignants : connaître les profils des apprenants leur permet d'adapter leur profil d'enseignant pour répondre aux besoins et attentes des apprenants. En effet, comme tout apprenant, un enseignant a lui aussi son propre profil d'enseignant, lié à sa personnalité et ses expériences. Plusieurs recherches ont ainsi démontré qu'ajuster le type d'enseignement

[12] Traduit de l'anglais: "The ways in which an individual characteristically acquires, retains and retrieves information"

au type d'apprenant améliore l'attitude et le comportement des élèves et entraîne des réussites académiques (Felder & Henriques, 1995).

Plus récemment, les modèles des profils d'apprenants ont d'ailleurs été repris dans le domaine des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH). Ils permettent d'adapter un apprentissage informatisé et à distance aux besoins et aux spécificités des apprenants tout en accompagnant l'enseignant (Jean-Daubias, 2011). De nombreux systèmes ont ainsi été créés en ligne afin de permettre l'évaluation des apprenants et leur proposer des contenus et des formations à distance adaptées.

3. Pour les apprenants : la notion de profils d'apprenants doit être utilisée comme un outil d'auto-évaluation pour connaître et comprendre ses propres caractéristiques (Coste & Moore, 1994). Impliquer l'apprenant dans la compréhension de son processus d'apprentissage lui permettra de mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées. Par exemple, un apprenant de type visuel favorisera l'apprentissage par des schémas, des flashcards… plutôt que par la récitation. De plus, c'est un outil pouvant aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en comprenant sur quoi reposent leurs forces et leurs faiblesses, en fonction de leur caractère (Skehan, 2006).

Dans le domaine des EIAH, une réflexion s'est d'ailleurs mise en place depuis une quinzaine d'années (Bull, 2002, 2004, 2007 ; Mc Kay, 2004 Dimitrova, 2007) sur l'utilisation de modèles ouverts de l'apprenant[13]. Ils représentent pour les apprenants une source d'informations sur leur processus d'apprentissage, pouvant provoquer des réponses cognitives telles que la prise de responsabilités dans l'apprentissage ou la motivation (cité par Bull et *al.*, 2007).

Depuis les premiers apports en psychologie de Jung, la notion de traits de personnalité n'a cessé d'évoluer avant d'être adaptée au domaine de l'apprentissage. La compréhension des profils d'apprenants représente une réelle source d'information pour les praticiens ou apprenants. Il s'agit dans le chapitre suivant d'en déterminer l'utilité dans le domaine de l'apprentissage des langues.

[13] Par modèle ouvert on entend que les résultats sont communiqués à l'apprenant

2.2. L'apport des profils d'apprenants dans l'apprentissage des langues

Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et avec l'apparition du terme « apprenant », les travaux en psychologie ont été repris dans le domaine de la didactique des langues puis en recherche en acquisition des langues.

2.2.1. Premières interprétations en didactique des langues et en recherche en acquisition des langues

Avant toute poursuite dans ce chapitre, il semble important de définir les termes qui composent la notion de profils d'apprenants.

« Apprenant(e) : Toute personne, de l'enfant à l'adulte, engagée dans un processus d'acquisition de connaissances et de compétences.» (D'après France Terme, journal officiel du 25/09/2009)

Le terme « apprenant » a commencé à être utilisé dans les années soixante-dix en didactique des langues avec l'apparition d'un public non scolaire ne pouvant être désigné par les termes « élèves » ou « étudiants » (Pochard, 1994).

Dans la définition donnée ci-dessus, on constate que ce terme est centré sur le processus d'apprentissage. Ce terme coïncidait ainsi à l'époque avec le désir du Conseil de l'Europe de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage. Désir que l'on retrouve à partir des années quatre-vingt avec l'apparition de l'approche communicative. Les termes « élève » ou « étudiant » pouvaient au contraire renvoyer à un apprentissage captif[14] où le cadre institutionnel et le contenu à enseigner étaient placés avant le sujet apprenant.

« Profil : Ensemble des traits caractéristiques d'une chose, d'une situation, d'une catégorie de personnes. » (D'après le Centre national de ressources textuelles et lexicales CNRTL)

L'idée à retenir ci-dessus est qu'un profil est un ensemble de traits caractéristiques. Ces traits peuvent être attribués à un individu ou un groupe d'individus les partageant.

[14] Le terme de « public captif » a été défini par J. Courtillon comme suit : « [publics] prisonniers d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre » (Courtillon, 2003 :13)

Dans le domaine de l'apprentissage, ces traits peuvent se manifester à un instant *t* ou à plusieurs reprises au cours du processus d'apprentissage (Pochard, 1994a).

La notion de profil d'apprenant n'a cependant vu le jour qu'à partir des années soixante-dix, avec les travaux de Richterich, dans lesquels il établit pour la première fois des paramètres permettant de catégoriser différents apprenants, ce que l'on pourrait appeler « des profils d'apprenants ». Jean Pochard, évoque par ailleurs, lors du IX colloque sur l'acquisition des langues en 1993, les recherches du CREDIF dans les années soixante comme base de départ aux recherches dans ce domaine (Pochard, 1994a).

D'autre part, les premiers apports de la notion de profils d'apprenants en RAL sont apparus au début des années quatre-vingt-dix avec Lambert (1992), Bouchard (1992) ou encore Py (1993). Pour Lambert la notion de profils d'apprenants peut permettre d'expliquer la variabilité chez les individus de l'acquisition d'une langue (Lambert, 1994). Par le biais des profils d'apprenants elle tente dans ses recherches de caractériser les apprenants en fonction de leur individualité pour dégager des préceptes plus généraux sur l'apprentissage. Bouchard quant à lui a entrepris une approche plus théorique dans le but de définir l'apprenant par rapport à d'autres alloglottes (Pochard, 1994b). Enfin, les travaux de Py se sont concentrés sur le parcours d'apprentissage et la manière par laquelle l'acquisition de la langue est influencée. Il détermine ainsi trois pôles : le système, la norme et la tâche autour desquels l'apprenant évolue pour acquérir une langue. C'est le rapport de l'apprenant face à ses trois pôles qui permet de définir son profil (Py, 1993). En effet un apprenant favorisant le système sera de type curieux, alors qu'un apprenant se concentrant sur la tâche pourrait être considéré comme docile. Enfin le pôle de la tâche sera préféré par les apprenants dit efficaces (Pochard, 1994b).

Ces travaux en RAL ouvrent cependant des questions : Quels traits différencient l'apprenant du sujet communicant (Pochard, 1994b) ? L'apprenant peut-il être qualifié d'alloglotte puisqu'il évolue dans une communauté langagière autre (Mondana & Py, 1994) ?

2.2.2. Utilisations et apports dans l'apprentissage d'une langue

Dans l'apprentissage d'une langue, la notion de profil d'apprenant peut être utilisée pour expliquer « la dispersion des apprenants par rapport à la langue cible » (Veronique, 1994b ;1). C'est-à-dire pourquoi certains éprouvent tant de difficultés à s'approprier la LC alors que d'autres réussissent sans trop d'embûches. C'est ainsi que la notion de profils

d'apprenants peut être utilisée à des fins descriptives que ce soit en didactique des langues ou en recherche en acquisition des langues. En RAL elle peut aussi avoir un caractère explicatif. Les activités communicationnelles sont ainsi utilisées comme recueil de données (Veronique, 1994a). Lambert souligne qu'elles sont le premier lieu où l'apprenant mobilise ses connaissances de manière naturelle (1994). En DDL (principalement) elle est utilisée comme diagnostic dans un but interventionniste (Pochard, 1994b) que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant lui-même.

Cette notion représente donc un atout capital dans l'enseignement des langues étrangères. La connaissance par l'enseignant et l'apprenant lui-même de sa personnalité va permettre d'adapter afin de l'optimiser, le processus d'enseignement/apprentissage. Dès lors, il n'est pas irréaliste de se demander si l'apprenant de langue idéal existe.

Certains traits de personnalité ont ainsi été associés à la réussite dans l'apprentissage d'une langue, comme par exemple la persistance et la sociabilité (Naiman et *al.*, 1978) ou encore la responsabilité, la confiance en soi, la maturité et l'indépendance (Naiman et *al.* (1975) cité par Gardner, 1985). Ainsi, dans son livre *Comment mieux apprendre l'anglais*, Jean-Paul Narcy (1991) reprend les profils qu'il a déterminés afin de donner des conseils à chaque type d'apprenants. Il implique ainsi que certains traits de personnalité sont plus avantageux que d'autres à l'apprentissage d'une langue. A partir de cela Rézeau (1999) organise les profils de la façon suivante :

- La timidité représente un frein à l'apprentissage d'une langue.
- Trop de dépendance est défavorable.
- Un profil auditif est plus efficace qu'un profil visuel.
- Un apprenant réaliste réussira mieux qu'un apprenant perfectionniste.
- Une attitude globalisante mise en place avec précaution s'avèrera plus positive qu'une attitude analytique.

Des préoccupations ont toutefois été soulevées notamment par Riley (1990). Il ne faudrait pas utiliser des profils afin d'établir une norme de l'apprenant idéal et un modèle d'enseignant et d'apprentissage à suivre (dans Veronique, 1994b).

Les informations fournies par l'étude des profils d'apprenants, permettent donc à l'apprenant d'apprivoiser son profil pour comprendre son processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue. Pour l'enseignant, elles permettent de proposer un environnement adapté à chaque apprenant afin de faciliter son apprentissage. Toutefois,

elles sont à traiter avec précaution, le but n'étant pas de changer la personnalité d'un apprenant mais de faire autour et avec. Afin de recueillir les données nécessaires à l'établissement de ces profils, plusieurs outils de mesure ont ainsi été mis en place.

2.3. Les instruments de mesure et de catégorisation des profils d'apprenants

Depuis les premières recherches en psychologie puis par la suite en DDL et en RAL, de nombreux outils ont été créés afin de catégoriser les profils d'apprenants. Nous nous proposons ici de présenter quelques-uns de ces modèles qui ont joué un rôle important dans le domaine[15].

2.3.1. Les modèles en psychologie de Myers-Briggs (1962) et Kolb (1964)

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre les apports en psychologie ont permis de développer les premiers instruments de mesure en matière de traits de personnalité.

Le Myers-Briggs type indicator (MBTI) défini en 1962 par Katharine Cook Briggs et sa fille Isabel Briggs Myers a pour but l'auto-évaluation de la perception et des prises de décisions des individus (Briggs & Briggs Myers, 1976). Cet outil s'appuie sur la typologie jungienne (1921) et met en relation les quatre dimensions dichotomiques définies par Jung à savoir : extraversion/introversion (E/I), sensation/intuition (S/N), pensée/sentiment (T/F) et jugement/perception (J/P). Le MBTI établit un côté pratique aux travaux de Jung en permettant aux personnes d'orienter leurs préférences en fonction de leur monde préféré, le traitement de l'information, la prise de décision et le mode de vie (www.myersbriggs.org). L'association de ces quatre aspects permet ainsi de définir seize types de personnalités. Ces associations sont présentées dans le tableau :

[15] A noter qu'étant donné le nombre important de modèles disponibles (plus de trente instruments de mesure depuis les années soixante-dix comme le rappellent Felder et Henriques (1995)) certains tels que Le questionnaire Barsch Learning Style Inventory (Barsch, 1980) ou Learning Style questionnaire de Honey et Mumford (1986) n'ont pas été présentés.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Figure 3 Les 16 styles psychologiques selon le Myers-Briggs Indicator (www.myersbriggs.org)

En permettant aux individus de connaître et comprendre leurs préférences, ils peuvent établir leur place dans la société en fonction de leurs forces, de leur prédisposition en matière de travail et leur rapport aux autres (Briggs & Briggs Myers, 1976). Ce test est encore aujourd'hui l'un des tests de personnalité les plus utilisés et permet notamment d'établir les carrières professionnelles les plus favorables pour un individu (Black, 2016).

Un autre modèle de test de personnalité, est celui développé par Kolb en 1964, qui se différencie du MBTI puisqu'il se place dans une optique d'éducation. Le modèle de Kolb s'appuie sur la théorie de l'apprentissage par l'expérience (ELT) où l'apprentissage est vu comme le procédé où les connaissances sont créées et transformées par l'expérience (Kolb, 1984). Cette théorie définit les profils d'apprentissages comme un concept psychologique partiellement établi par la personnalité et par la spécificité de l'environnement (Kolb & Kolb, 2005).

Le Learning Style Inventory (LSI) se base sur les quatre étapes du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb à savoir : expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active. En fonction des préférences d'un apprenant à une étape du cycle, il peut être défini selon un type d'apprenant à savoir : divergent, assimilateur, convergent et accommodateur (Kolb & Kolb, 2005). Toutefois pour Kolb, un apprenant ne peut se définir selon un seul axe du cycle d'apprentissage expérientiel. Comme le présente le tableau suivant, le type d'apprenant correspond à l'intersection de deux cycles (McLeod, 2013).

	Expérimentation Active (Faire)	Observation Réflexive (Regarder)
Expérience Concrète (Ressentir)	Accommodateur	Divergeant
Conceptualisation abstraite (Penser)	Convergent	Assimilateur

Figure 4: Les styles d'apprenants de Kolb (d'aprés McLeod, 2013)

Le LSI établi par Kolb a d'abord un but éducatif puisqu'il permet aux apprenants de comprendre leur processus unique d'apprentissage au travers de leurs expériences et ainsi d'établir leurs préférences en matière de méthodes d'apprentissage. Il représente également un outil pour les chercheurs en ELT (Kolb & Kolb, 2005).

2.3.2. Le modèle Felder-Silverman – un outil pour la classe

Le modèle de Felder-Silverman établi en 1988 propose de référencer les différents styles d'apprentissage chez les apprenants en étude d'ingénierie et d'en faire un outil pour les enseignants afin d'établir des stratégies d'enseignement adaptées à tout profil d'apprenant (Felder & Spurlin, 2005).

Ce premier questionnaire appelé « The Index of Learning Styles » (ILS) directement utilisé dans l'environnement classe et non plus en recherche rejoint certains aspects des modèles en psychologie mentionnés plus haut. Il se compose de quarante-quatre questions avec un choix entre deux propositions. Ce modèle permet de mettre en lumière les stratégies mises en place par les apprenants pour percevoir et traiter l'information (Boudreault & Stoykova, 2007). A la suite des résultats, les apprenants sont ainsi catégorisés en fonction de leurs préférences dans les quatre dimensions dichotomiques d'apprentissage du modèle Felder-Silverman.

Les deux premières dimensions sont liées à la perception de l'information. Elles se composent du type sensoriel/intuitif et du type visuel/verbal. Les deux autres dimensions font référence au traitement de l'information à savoir le type actif/réflexif et le type séquentiel/global (Felder & Spurlin, 2005)[16]. Les types définis par le LSI sont disponibles dans le tableau page suivante.

[16] Le modèle initial créé en 1988 contenait une cinquième dimension : le type inductif ou déductif (Felder, 1996). Cette dimension a par la suite été abandonnée par Felder en 2002.

Perception	Manière dont est perçue l'information	Sensoriel	Pensée concrète → faits
		Intuitif	Pensée abstraite → théories
	Préférence dans la présentation de l'information	Visuel	Explications visuelles
		Verbal	Explications écrites ou verbales
Traitement	Manière d'assimiler l'information	Actif	Expériences, Travail de groupe
		Réflexif	Réflexion, Travail individuel
	Préférence dans la progression du traitement l'information	Séquentiel	Vue par étapes du processus
		Global	Vue globale du processus

Figure 5 Les profils d'apprenants selon le modèle Felder-Silverman (réalisé d'après les quatre dimensions proposées dans (Felder & Spurlin, 2005))

Nous pouvons constater que certaines des dimensions de ce modèle renvoient au MBTI à savoir le type extraverti/introverti qui est ici actif/réflexif ou encore la dimension sensation/intuition décrite dans les deux modèles. Par ailleurs, certaines dichotomies ont leurs analogues dans le modèle de Kolb. Par exemple la dimension sensation/intuition fait référence à la dimension concret/abstrait de Kolb et la dimension actif/réflexif est similaire dans les deux modèles (Felder & Spurlin, 2005).

2.3.3. Le questionnaire de Narcy pour les apprenants de langue

Le questionnaire établi par Narcy[17] dans son ouvrage *Comment mieux apprendre l'anglais* se positionne sur la question des profils d'apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les questions proposées dans ce questionnaire sont directement liées à l'apprentissage et la pratique de l'anglais. Selon le même principe que l'ILS de Felder et Silverman, ce questionnaire de 28 questions dichotomiques permet d'évaluer les préférences des apprenants selon cinq dimensions de styles d'apprentissages : perceptif, cognitif, socio-psychologique, socio-affectif et personnel. Les profils associés à chaque style d'apprentissage sont disponibles page suivante.

[17] Questionnaire disponible en Annexe 1, p.2-3

Profils			Style
1.	Visuel	auditif	perceptif
2.	analytique (sérialisant)	globalisant	cognitif
3.	Dépendant	indépendant	socio-psychologique
4.	Extraverti	timide	socio-affectif
5.	perfectionniste	réaliste	personnel

Figure 6: Les profils d'apprentissage d'après le questionnaire de Narcy (Rézeau, 1999)

Il est intéressant de constater que les profils rejoignent ceux présentés par Felder et Silverman. On retrouve ainsi la dimension perceptive avec le visuel/verbal défini ici comme visuel/auditif. Le caractère cognitif rejoint le style séquentiel/global de l'ILS, quant au caractère dépendant/indépendant il trouve son analogue dans le style actif/réflexif. Enfin on retrouve également une dimension du Myers-Briggs Indicator à savoir la dimension socio-affective (extraverti/timide).

La notion de profils d'apprenants est une notion complexe qui rassemble des dimensions variées telles que linguistiques, socioculturelles, institutionnelles ou cognitives (Mondana & Py, 1994). Nous garderons ainsi la définition des styles cognitifs proposée par Monique Linard (1990 :130) *« dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts. »* (cité par Rézeau, 1999) tout en tempérant, cependant, qu'ils ne correspondent pas uniquement à des opérations mentales mais incorporent également des facteurs affectifs, sociaux et psychologiques (Mariani, 1996). Le profil d'apprenant peut permettre de comprendre ou d'anticiper certaines réactions de l'apprenant. C'est le cas notamment en ce qui concerne le rapport à l'erreur.

Chapitre 3. Le rapport à l'erreur des apprenants

La présente étude cherche avant tout à établir pourquoi l'erreur est source de blocage pour certains apprenants alors qu'elle pousse au contraire d'autres vers la progression. Dans le chapitre suivant, nous nous proposons d'étudier les grandes lignes des recherches dans ce domaine et de les mettre en relation avec le concept de profils d'apprenants.

« Les gens n'aiment pas penser ; c'est qu'ils ont peur de se tromper. Penser, c'est aller d'erreur en erreur. Rien n'est tout à fait vrai. De même aucun chant n'est tout à fait juste.»
(Alain, 1932 :76)

3.1. L'erreur : bref état des lieux

3.1.1. Les différentes notions liées à l'erreur

Pour les apprenants aussi bien que pour les enseignants, il ne semble pas exister de distinction entre les termes erreur et faute. D'autre part, pour certains apprenants erreur semble être synonyme d'échec, il apparaît donc important avant toute poursuite dans ce chapitre de définir et d'analyser ces termes.

Tout d'abord, le terme d'erreur vient du latin *error* (errer). On peut donc considérer que l'erreur constitue un égarement face à la norme descendant plus d'une ignorance que d'une volonté ou des connaissances incorrectes. Le Larousse en propose ainsi la définition suivante : *« Chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle.»* (www.larousse.fr)

La notion de faute quant à elle, vient du latin *fallere* (faillir), elle semble donc correspondre à un comportement impropre, inadéquat. La définition suivante se retrouve ainsi dans le Larousse : *« Manquement à une norme, à un principe, à une procédure ».* (www.larousse.fr). Marquilló Larruy souligne d'ailleurs que la faute renvoie à un manquement moral par exemple dans l'expression « faire une faute » synonyme d'adultère. Elle est donc associée à un péché, à la culpabilité (Marquilló Larruy, 2003).

Astolfi (1997) la présentent d'ailleurs comme un des premiers statuts donnés à l'erreur dont le sens a évolué d'abord vers la notion de bogue, puis vers la notion d'obstacle, en fonction des courants pédagogiques. Selon le modèle transmissif, l'erreur

nommée comme « faute », était perçue de manière négative et l'apprenant aurait dû l'éviter. Le mode de traitement envisagé était alors la sanction. Le modèle béhavioriste, a, part la suite interprété l'erreur sous la forme de « la bogue ». La perception en était toujours négative mais il semblait qu'elle pouvait être évitée par un traitement de prévention. Enfin, pour la première fois, avec le modèle constructiviste, l'erreur, identifiée par le terme « d'obstacle », était perçue de manière positive et objective. L'évolution du statut de l'erreur est ainsi présentée par Astolfi dans le tableau suivant :

	La faute	La bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe-quisme »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation à posteriori pour la sanctionner	Traitement à priori pour la prévenir	Travail in situ pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

Figure 7 - Le statut de l'erreur selon J.P Astolfi (1997 :25)

Enfin, le terme d'échec, provient du persan *shâh mât* (le roi est mort) en référence au jeu d'échec. Il s'agit ici de la non-réussite d'une mission, un insuccès malgré des efforts certains. Un échec est donc : *« Résultat négatif d'une tentative, d'une entreprise, manque de réussite ; défaite, insuccès, revers »* (Larousse en ligne)

L'Etymologie de ces mots nous offre donc des perspectives intéressantes pour les différencier. L'erreur renvoie à l'égarement, l'écart face à la vérité, la faute au manquement face à la règle et l'échec à l'insuccès de l'action (Besson & Kikuchi, 2015). A noter ici, que la faute apparait comme un des anciens statuts négatifs de l'erreur.

3.1.2. Pourquoi s'intéresser à l'erreur ?

Comprendre les différents facteurs liés à l'erreur peut permettre à l'enseignant ou l'apprenant (dans un processus d'auto-évaluation/auto-correction) d'adopter les comportements adéquats pour y palier. Le livre de référence dans le domaine de l'erreur est celui de J.-P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997), dans lequel il propose notamment une catégorisation des différents types d'erreur (1997 :61-62) :

1. Les erreurs liées à la compréhension de la consigne : La formulation ou le lexique utilisés pouvant apparaître comme « transparents » pour l'enseignant pourront être source de problème pour l'apprenant.
2. Les erreurs résultant d'un mauvais décodage des attentes : elles sont liées aux habitudes scolaires de l'élève qui varient d'une matière à l'autre. Chaque enseignant possède en effet « un code » souvent implicite auquel l'élève doit s'adapter.
3. Les erreurs reflétant les conceptions alternatives des élèves : comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, chaque apprenant possède des représentations qui lui sont propres.
4. Les erreurs portant sur la démarche intellectuelle : ces opérations naturelles chez l'enseignant ne sont pas toujours disponibles chez l'apprenant. Par exemple si l'enseignant demande à l'élève de conjuguer le verbe de la phrase, l'élève aura des difficultés s'il ne sait pas comment identifier le verbe.
5. Les erreurs sur les démarches à adopter : lorsque la démarche attendue par l'enseignant diverge du cheminement mis en place par l'apprenant.
6. Les erreurs dues à la surcharge cognitive : Elles sont liées à la mémoire comme l'oubli ou la confusion.
7. Les erreurs ayant leur origine dans d'autres disciplines : lorsque l'apprenant essaie de transférer ses compétences et habitudes d'une discipline à l'autre.
8. Les erreurs liées à la complexité du contenu : dans tout apprentissage, l'enseignant est l'expert avec le savoir. Son cadre de référence et la proposition des contenus seront différents de ceux possédés par l'apprenant. Ce qui peut induire une incompréhension et un manque d'outils chez ce dernier.

Cette typologie des erreurs permet alors aux chercheurs, aux enseignants et aux apprenants de les appréhender de manière plus objective. Malgré la compréhension des facteurs liés à l'erreur, elle reste un sujet délicat chez les enseignants et les apprenants.

Comme le souligne d'ailleurs, Descomps (1999 :7), les apprenants et les enseignants n'ont pas les mêmes représentations de l'erreur, de sa logique, sa gravité ou sa dynamique. Dans le domaine de l'éducation comme on le connait aujourd'hui, l'erreur est clairement exprimée par les praticiens comme une étape du processus d'apprentissage nécessaire à la progression. Toutefois les aspects « positifs » de l'erreur ne sont pas

toujours reconnus par les apprenants. Reconnaitre, accepter et réutiliser l'erreur permet donc de la dédramatiser pour les apprenants.

Astolfi quant à lui parle de l'erreur vue comme *« un raté »* (1997 :14). Elle est le reflet d'un échec dans le système enseignement/apprentissage. Un échec pour l'apprenant qui n'a pas assimilé le savoir mais aussi pour l'enseignant qui n'a pas délivré son savoir de manière efficace. Il est intéressant de voir dans cette conception que l'erreur est aussi une source d'appréhension pour l'enseignant. Ainsi, l'enseignant pourra exprimer une certaine frustration ou même déception envers l'apprenant lorsque son enseignement n'aura pas été une réussite. Ces manifestations négatives ne donneront pas une place positive à l'erreur et auront des répercussions sur l'élève (Charmeux, 2012).

Enfin, les modèles constructivistes ont donné une place nouvelle aux erreurs. Elles représentent une indication des difficultés auxquelles font face les apprenants et sont ainsi nécessaires à la progression. Bien que le but soit toujours d'y palier, elles deviennent intégrées au processus d'apprentissage. C'est comprendre d'où elles viennent qui permettra à l'apprenant de s'améliorer (Astolfi, 1997).

Il s'agit dès lors, pour les enseignants et les apprenants, d'accepter l'erreur. Comme le souligne Tal Ben-Shalar *« Si l'on n'apprend pas à échouer, on échoue à apprendre. »* (cité par Charmeux, 2012 :12). Le processus d'apprentissage semble donc indissociable de l'erreur.

L'erreur, doit donc être vue avant tout comme un procédé. C'est une prise de risque lorsque l'on n'a pas toutes les clefs en main qui va permettre de faire évoluer ses acquis (Connac, 2012). C'est par l'expérimentation que l'apprenant va progresser. Les erreurs doivent être ainsi vues comme *« des moments créatifs »* (Astolfi, 1997 :71) dans l'apprentissage. Il s'agit pour l'apprenant (et aussi parfois pour l'enseignant) d'accepter qu'essayer, se tromper, corriger, ressayer font partie au même titre que savoir et réussir, du processus d'apprentissage. Cependant les représentations négatives de l'erreur restent difficiles à combattre. Comme le souligne Flard et Récopé (2012 :18), l'erreur reste *« un mot tabou »* souvent remplacé par *« bêtise, faute ou perle »*. Il semblerait ainsi que ce soit d'abord à l'enseignant d'accepter l'erreur, afin de, par la suite, la revaloriser aux yeux des apprenants.

Longtemps reniée et associée à l'échec, l'erreur est peu à peu devenue acceptée dans le processus d'apprentissage. Reconnue aujourd'hui par les praticiens comme un outil

à prendre en compte dans l'apprentissage, il semble que ce soit avant tout maintenant aux enseignants et aux apprenants de faire évoluer leurs propres représentations de l'erreur.

3.2. Analyse des erreurs en acquisition des langues

3.2.1. Modèles d'analyse

De la fin du XIXème siècle au début du XXème siècle l'erreur était vue comme le témoignage des faiblesses. Avec le béhaviorisme entre 1940 et 1960, elle était même exclue de l'apprentissage. À partir des années soixante apparaît l'approche constructiviste. Elle place l'apprentissage comme *« un processus mental volontaire et contrôlé par l'apprenant »* (Marquilló Larruy, 2003 :Loc 924 ebook). L'erreur commence ainsi à être considérée comme une part entière de ce processus mental (Marquilló Larruy, 2003).

L'analyse contrastive apparue à partir des années cinquante, se base sur la distinction entre la LM et la LC. Etablir les similarités et les différences entre les systèmes des deux langues permettait ainsi de prédire les difficultés potentielles que pouvaient rencontrer les apprenants (Corder, 1980). D'après Corder (1981), (cité par Yang, 2008 :184), les caractéristiques principales de cette approche sont les suivantes :

- La première cause des difficultés ou des erreurs proviennent des interférences de la LM.
- Les difficultés sont dues aux différences entre la LM et la LC.
- Plus les différences seront importantes, plus les difficultés seront accrues.
- Afin de prédire les erreurs en LC, il est nécessaire de comparer les systèmes des deux langues.
- Ce qui doit être enseigné dépend de la comparaison des deux langues en omettant ce qui leur est commun.

Cette analyse peut offrir des clefs à l'apprenant pour comprendre certaines de ses erreurs. Toutefois, cette approche considère ainsi que toute erreur, est, en soi prévisible et qu'il est ainsi possible de la « combattre » avant même qu'elle ne se produise. On retrouve bien ici l'approche béhavioriste qui tente d'exclure l'erreur de l'apprentissage. D'autre part, si les erreurs dépendent systématiquement de la description linguistique cela ne laisse que très peu de place à l'étude des mécanismes mis en place par l'apprenant pour s'approprier une langue (Marquilló Larruy, 2003)

C'est ainsi qu'apparaît au début des années soixante-dix, avant le constructivisme, l'analyse de l'erreur. Il ne s'agit plus ici de prévoir les erreurs pour les éviter mais de les utiliser pour comprendre. L'apprenant est replacé au centre de son apprentissage et ses erreurs sont les signes de ses stratégies et de l'évolution de son apprentissage. Les erreurs sont alors récoltées, décrites puis expliquées (Perdue, 1980).

Pour Corder (1981) les erreurs ne sont pas aléatoires. Dans l'optique d'une analyse d'erreur, il les classe ainsi selon trois niveaux (cité par Marquilló Larruy, 2003) :

- Les erreurs présystématiques : elles se produisent avant la mise en place par l'apprenant d'un système linguistique. Il agit sans vraiment réfléchir. Il ne peut les expliquer ou les corriger.
- Les erreurs systématiques : elles se produisent de manière récurrente une fois que l'apprenant a mis en place un système linguistique mais qui n'est pas encore en accord avec la LC. Il peut les expliquer mais ne peut pas les corriger.
- Les erreurs post-systématiques : elles apparaissent lorsque l'apprenant est constant dans son système linguistique comprenant les règles de la LC. Elles sont le résultat de difficultés dans l'application et non dans la compréhension. Il peut les expliquer et les corriger.

C'est l'étude des erreurs systématiques qui a plus particulièrement intéressé les chercheurs. En effet, elles sont le reflet de la création de l'interlangue de l'apprenant. C'est en étudiant ce système intermédiaire à la fois normé et déviant que se dessinera le processus d'acquisition de la langue (Marquilló Larruy, 2003)

L'association de ces analyses semble donner toutes les clefs à l'enseignant pour intervenir de la manière qui lui semble la plus adaptée. En effet, la prise en compte des différences avec l'approche contrastive permettra à l'apprenant de prendre conscience du nouveau système linguistique de la LC. Par ailleurs, l'analyse d'erreur, permettra à l'enseignant de mieux comprendre les erreurs de ses apprenants afin de leurs donner des feedbacks plus adaptés (Marquilló Larruy, 2003).

D'autre part, comme le rappelle Corder (1980), le rôle de l'enseignant est de créer un environnement favorable à l'apprentissage naturel de la langue chez l'apprenant. Pour ce faire, l'enseignant doit comprendre le système interne de l'apprenant et sa façon d'apprendre. C'est grâce aux erreurs que cela est rendu possible. En effet, les erreurs dans le processus d'acquisition d'une langue représentent l'expression des hypothèses vraies ou fausses des apprenants sur la LC. Elles montrent ainsi le développement linguistique de

l'apprenant. Elles sont donc un moyen pour l'enseignant d'accéder au système linguistique de l'apprenant (Perdue, 1980).

3.2.2. Les types d'erreur dans la classe de langue

Les erreurs, d'un point de vue linguistique, ont été définies dans Longman dictionary of language teaching and applied linguistics comme :

« l'utilisation d'un item linguistique, d'une manière qu'un locuteur natif ou bilingue de la langue voit comme l'expression d'un apprentissage incomplet ou défectueux. » [18] (Richards et *al.* (1998) cité par Jing et *al.*, 2016).

Il s'agit donc d'erreur pouvant porter sur la mauvaise utilisation de la grammaire, du lexique, une prononciation incorrecte… Il est intéressant comme le font Corder (1974), Edge (1989) ou James (1998) de différencier dans ce cas l'erreur de la faute. Comme l'avait souligné Corder (1980), les erreurs sont de nature systématique. Elles proviennent ainsi d'un manque de connaissances/compétences de l'apprenant dans la LC. Il ne peut les éviter et surtout ne peut les corriger car son système linguistique dans la LC n'est pas encore assez développé. Au contraire les fautes ne sont pas le résultat d'un manque « d'outils » mais plutôt d'attitudes. Elles ne renvoient plus à la compétence de l'apprenant mais à sa performance. Il pourra ainsi corriger ses fautes puisqu'elles dépendront par exemple, d'un manque d'intérêt ou de fatigue… (cité par Mosbah, 2007)

Une fois l'erreur en linguistique définie, on peut en déterminer plusieurs stades. Plusieurs auteurs ont ainsi catégorisé les erreurs. Nous avons choisi ici de garder la classification de Margolis (2010 :7) qui a condensé les recherches précédentes dans le domaine, en trois catégories :

- L'erreur source : d'ordre systématique. Elles sont les représentations de l'interlangue de l'apprenant. Ce sont par exemple les erreurs d'interférence de la LM ou des erreurs sur la grammaire ou la phonologie.

[18] «the use of a linguistic item, in a way which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning. »

- L'effet de l'erreur : les répercussions de l'erreur sur l'interlocuteur. Le message est-il toujours compréhensible ? Y-a-t'il eu atteinte à la face de l'apprenant ? L'erreur est-elle passée inaperçue ?
- L'erreur source d'inquiétude pédagogique: l'erreur est-elle traitable? À quelle fréquence apparait-t-elle?

Les différents modèles d'analyse de l'erreur ont permis d'identifier l'erreur comme un indicateur de la construction du système linguistique en LC de l'apprenant. L'erreur retrouve donc un statut légitime comme source d'information pour l'apprenant et pour l'enseignant. Dès lors, il s'agit pour eux de comprendre les conditions de l'erreur afin de la réutiliser de manière efficace.

3.3. Utiliser l'erreur dans la classe de langue

3.3.1. Rapport à l'erreur et profils d'apprenants

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, chaque apprenant réagit et construit son apprentissage de manière différente. Ceci s'explique notamment grâce à la notion de profil d'apprenant. Ainsi les apprenants pourront avoir des réactions différentes face à l'erreur en fonction de leur profil. Dans son questionnaire[19], Narcy (1991), présente déjà des préférences vis-à-vis de l'erreur en fonction de certains profils d'apprenants. En effet, il inclut la dichotomie « faire des fautes vous tracasse/faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment » à trois styles d'apprentissage : cognitif, socio-affectif et personnel[20]. Ainsi, une personne qui s'identifiera plus à « faire des fautes vous tracasse » dans le style d'apprentissage cognitif aura un profil plutôt analytique, alors qu'un apprenant préférant que les erreurs ne le tracassent pas, sera plutôt globalisant. De même, dans le style socio-affectif, il semble qu'un apprenant introverti sera plus touché par l'idée de faire une erreur. Enfin, selon le style personnel, un apprenant perfectionniste sera plus inquiet par l'erreur qu'apprenant réaliste.

On retrouve ainsi une autre utilité des profils d'apprenants. La connaissance des profils de ses apprenants permettra à l'enseignant de traiter leurs erreurs de manière plus

[19] Disponible en Annexe 1 p.2-3

[20] cf. figure.6 p.30

adaptée. Ainsi que des apprenants à type analytique, introverti ou perfectionniste, qu'il conviendra d'encourager à prendre des risques pour tenter de débloquer cette « peur de se tromper ». Au contraire avec des apprenants de type globalisant, extraverti ou réaliste, il s'agira de mettre l'accent sur l'importance des erreurs. Sans les dramatiser bien sûr, mais en montrant quelles ne sont pas anodines et sans intérêt.

3.3.2. L'erreur orale

L'erreur orale dans la classe de langue se différencie pour l'apprenant, en deux aspects, notamment, de l'erreur à l'écrit :

- A l'oral, l'apprenant est sollicité sur le fait. Il doit réagir instantanément en fonction de son système linguistique et n'a ainsi pas toujours le temps de pleinement réfléchir à ce qu'il chercher à formuler et comment le formuler. A l'écrit, l'apprenant a un certain temps de réflexion et il peut donc revenir sur ce qu'il a déjà écrit.
- A l'écrit, les erreurs restent le plus souvent entre l'apprenant et l'enseignant. En effet, l'apprenant donne sa production à l'enseignant qui la corrige/l'explique. Ceci représente une certaine sécurité pour l'apprenant, il protège sa face vis-à-vis des autres apprenants. A l'oral l'apprenant se livre au professeur mais aussi aux autres membres de la classe. L'erreur représente donc ici un risque de perte de la face. Dans ce cas est-il souhaitable de la relever au risque de déstabiliser l'apprenant ?

Selon Schulz (1996), 90% des apprenants interrogés[21] aimeraient que leurs erreurs orales soient corrigées. Toutefois, cela reste à l'enseignant de décider quand et comment intervenir en fonction de l'apprenant, du moment ou du cadre d'apprentissage (cité par Al-Ghazo, 2016).

A l'oral, l'enseignant devra adapter ses interventions et ses feedbacks en fonction de chaque apprenant. Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants possédant un filtre affectif plus fort pourront se sentir attaqués ou dévalorisés si l'enseignant souligne trop ou de manière inadaptée leurs erreurs. Certains chercheurs suggèrent ainsi qu'il ne faut pas corriger toutes les erreurs. C'est à l'enseignant de déterminer lesquelles vont être bénéfiques à la progression de l'apprenant. Truscott (1999) propose ainsi de ne pas corriger

[21] Enquête réalisée dans huit langues différentes et à plusieurs niveaux d'apprentissage.

les erreurs de grammaire pour lesquelles les gains pour l'apprenant seraient moindres que l'inconfort provoqué (Margolis, 2010). Les recherches de Lee (2000), Musayeva (1998) et Schulze (1996, 2001) notamment, montrent d'ailleurs que les enseignants sont réticents à l'idée de donner trop de feedbacks lors des productions orales. En effet, ils craignent de déclencher le mutisme et l'anxiété de leurs apprenants (Margolis, 2010).

D'autre part, l'erreur à l'oral peut s'effectuer dans un cadre particulier. En effet, lors de situations de communication, il y a interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, comme le souligne Springer (1999 :46), la situation de classe peut-être source de malentendu pour l'apprenant. En effet, l'enseignant y tient à la fois le rôle de locuteur natif et d'enseignant dans le cadre de l'institution. Dès lors, l'élève peut éprouver des difficultés à jouer son rôle d'interlocuteur puisque par ses corrections l'enseignant lui rappelle la hiérarchie de la situation dans laquelle se déroule l'interaction. Il s'agit une fois encore pour l'enseignant de trouver un juste milieu entre aider l'apprenant dans sa progression en corrigeant ses erreurs et ne pas le dévaloriser par trop de corrections.

Le traitement de l'erreur est donc une question sensible pour l'enseignant puisqu'elle dépend complètement de son propre jugement. Ce sera à lui d'adapter son traitement en fonction de l'apprenant, de la situation et du type d'erreur.

3.3.3. Le traitement de l'erreur

Comme le souligne Swain (1995) *« corriger les erreurs aide les apprenants à mieux apprendre, que les feedbacks soient explicites ou implicites »* (cité par Al Ghazo 2016 :157). Bien que le moment de traiter l'erreur soit un moment délicat pour l'enseignant (qui peut aussi le devenir pour l'apprenant), il fait partie prenante du processus d'apprentissage.

Comme il a été démontré dans le chapitre 3.2, les erreurs en linguistique interviennent au moment ou l'apprenant tente de vérifier ses hypothèses sur le système linguistique de la LC. Le traitement de l'erreur est donc capital puisqu'il va permettre à l'apprenant de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses. Long (1977) propose ainsi de différencier les feedbacks de la correction (cité par Mosbah, 2007).

Les feedbacks donnent des orientations à l'apprenant sur les savoirs qui manquent à son système linguistique dans le but d'une auto-évalutation (Mosbah, 2007). De nombreuses classifications des feedbacks ont donc été déterminées par les chercheurs. Certains feedbacks ont ainsi un aspect positif. C'est le cas des louanges et améliorations

définies par Chaudron (1988), qui souligneront ce qui est correct et dédramatiseront l'erreur afin de motiver l'apprenant et créer une atmosphère de travail favorable (Richards & Lockhart (1994) cité par Moritoahi, 2006). Au contraire certains feedbacks seront perçus de manière plus négative. C'est le cas des sept autres types de feedbacks déterminés par Chaudron (1988) : le fait de l'erreur (attester qu'une erreur a été commise), la localisation de l'erreur (localiser l'erreur dans la production), le type d'erreur, donner la forme correcte de l'erreur, la remédiation[22], le deuxième essai et le blâme (critiquer l'apprenant pour ses erreur) (cité par Jing et *al.*, 2016). Doughty (1994) quant à lui, propose cinq types de feedbacks négatifs: la demande de clarification, la répétition (de l'erreur avec variation d'intonation ou gestuelle par exemple), la relance, l'expansion et la traduction de l'erreur de la LC à la LM. Ces feedbacks sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Feedbacks Négatifs		Feedbacks Positifs
Chaudron	Doughty	Chaudron
Fait de l'erreur	Demande de clarification	Amélioration
Localisation l'erreur	Répétition	Louange
Type d'erreur	Relance	
Forme correcte de l'erreur	Expansion	
Remédiation	Traduction	
Chance pour un nouvel essai		
Blâme		

Figure 8 - Les types de feedbacks selon Chaudron et Doughty (d'aprés Jing et *al.*, 2016)

Pour James (1988) les feedbacks doivent mener à la correction. En effet, ils amènent l'apprenant dans une réflexion sur son erreur. Il s'agit là pour l'apprenant d'identifier, puis tester lui-même différentes hypothèses afin d'en déduire les causes de son erreur pour corriger les règles inadaptées à la LC de son système linguistique (cité par Mosbah, 2007). La correction de l'enseignant peut être implicite, il propose la forme correcte à l'apprenant ou explicite, il en demande une clarification indiquant que l'énoncé n'était pas correct (Jing et *al.*, 2016). Enfin dans le domaine de la correction il semblerait qu'accompagner l'apprenant vers l'autocorrection soit de plus en plus préconisé. En effet, le rôle de l'enseignant est ici celui du guide. Il a été démontré que l'apprenant apprendra

[22] *« en pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative »* (www.cepec-international.org)

mieux de ses erreurs s'il parvient à les corriger lui-même. En effet, c'est le processus de réflexion lié l'autocorrection qui favorisera l'acquisition. Pour que cela soit un succès, il sera important pour l'enseignant d'expliquer les causes de l'erreur et les moyens d'y remédier.

La question de l'erreur dans la classe est donc un phénomène crucial dans l'apprentissage d'une langue. Redouté, délaissé, dramatisé… le traitement de l'erreur semble pourtant faire partie intégrante du processus d'acquisition d'une langue. C'est ainsi à l'enseignant de trouver le juste milieu entre une intervention laxiste (aucune erreur n'est soulignée pour ne pas toucher l'apprenant) et une sur-correction qui ne laisse plus de place à l'apprenant dans le développement de son système linguistique.

L'élaboration du cadre théorique a permis de définir les aspects principaux autour desquels s'articule notre recherche.

Tout d'abord, il est aujourd'hui incontestable, de considérer que l'apprenant adulte n'acquière pas la langue de la même manière que l'apprenant enfant. Ces variations peuvent s'expliquer par certaines particularités de l'acquisition d'une langue seconde par l'apprenant adulte. C'est le cas notamment, de la notion de période critique définie, par Penfield & Roberts (1959), Lenneberg (1967) et Birdsong (1999), et de l'idée de la prépondérance du filtre affectif chez les adultes (Krashen, 1982). Dès lors, nous pouvons formuler la nouvelle hypothèse selon laquelle, le filtre affectif plus présent et les raisons biologiques liées à la période critique influencent le rapport à l'erreur des apprenants adultes.

D'autre part, comme le souligne Lambert (1994), les individus n'acquièrent pas une langue de la même manière. Ces variabilités peuvent s'expliquer par le fait que chaque personne possède des traits qui lui sont propres, influençant son apprentissage. Plusieurs chercheurs ont ainsi tenté de définir différents profils d'apprenants. Cette recherche s'appuie sur les profils définis par Narcy (1991) et plus particulièrement sur les styles d'apprentissages qui peuvent influencer le rapport à l'erreur. Il semblerait donc que certains profils d'apprenants tels que le profil analytique, timide et perfectionniste soient plus sensibles à l'erreur.

Enfin, la question de l'erreur dans la classe de langue bien que longtemps ignorée semble aujourd'hui s'implanter dans les recherches en DDL et en RAL. Il est ainsi aujourd'hui, reconnu comme indéniable, que l'erreur n'est pas ressentie de la même

manière par tous les apprenants. Ce rapport à l'erreur sera influencé par différents facteurs dont le traitement de l'erreur. Nous pouvons par conséquent, émettre l'hypothèse selon laquelle, le traitement de l'erreur et les feedbacks de l'enseignant ne sont pas perçus de la même manière par tous les apprenants.

Il s'agit donc, dans l'analyse qui se situe en partie 3 de ce travail, de rechercher des éléments de compréhension et de justification aux hypothèses formulées.

Partie 2

-

Méthodologie

Chapitre 4. Choix Méthodologiques

Ce chapitre présentera les différentes techniques de recueil de données mises en place pour analyser le rapport à l'erreur de différents apprenants adultes. Il s'agira de présenter et justifier les différents choix méthodologiques, d'introduire le cadre de l'étude et les sujets. L'approche sera avant tout qualitative puisque nous nous intéresserons à la vison personnelle de chaque personne interrogée pour ensuite la mettre en relation avec son profil d'apprenant.

4.1. Le recueil de données

Tout questionnement scientifique implique la création d'un corpus, qui permettra au chercheur d'analyser ses hypothèses de recherche. Ce travail de collecte de données dépend donc du cadrage théorique et de la problématique réalisés en amont.

4.1.1. Le choix des participants aux entretiens

La première étape de notre recherche a été une observation en classe. Il s'agissait de sélectionner des participants pour les entretiens en fonction de leurs comportements face à la prise de parole, du plus silencieux au plus « bavard ». Pendant dix semaines nous avons observé la participation orale des apprenants volontaires pour participer aux entretiens. Il s'agissait de garder une trace des participations volontaires ou sollicitées et des silences afin d'établir un premier profil d'aisance à l'oral[23].

L'observation de classe semblait adaptée à la première étape du recueil de données puisqu'elle permet d'étudier les actions et les attitudes des participants de manière naturelle et spontanée. Ainsi, bien qu'à la recherche de phénomènes particuliers, le chercheur n'intervient pas dans la situation (Dessus, 2007). Cette méthode de recueil de données est avant tout utilisée par le chercheur quand il cherche à relever des comportements particuliers chez le sujet en milieu naturel. Brousseau (1978 :131) la définit ainsi comme : *« L'observation est un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un "objet" pour en recueillir systématiquement des informations ».*

[23] Le tableau de participation est disponible en Annexe 3 p.5

Une fois ces tendances à l'oral mises en lumière, nous avons affiné l'échantillon grâce au questionnaire de Narcy. Il s'agissait de retrouver dans les entretiens des profils d'apprenants variés. Pour ce faire, les apprenants volontaires ont complété le questionnaire de Narcy présenté en chapitre 2.3.3, adapté à l'apprentissage du français comme langue étrangère et traduit en anglais. Les questionnaires sont disponibles dans le second volume consacré aux annexes. Celui de Ben est présenté en Annexe 4, pp.6-7, celui de Lucy en Annexe 5, pp.8-9, celui de Jeanne en Annexe 6, pp.10-11, celui de Nick en Annexe 7, pp.12-13, celui d'Emily en Annexe 8, pp.14-15 et enfin celui d'Eddy en Annexe 9, pp.16-17.

Nous avons choisi ce questionnaire car il se concentre sur l'apprentissage d'une langue étrangère et les questions proposées sont simples. Par ailleurs comme le présente le tableau ci-dessous, plusieurs dichotomies de l'entretien font référence à l'erreur et à l'aisance à l'oral, dans les styles d'apprentissage cognitif, socio-psychologiques, socio-affectif et personnel[24] :

style cognitif	
faire des fautes vous tracasse	faire des fautes ne vous tracasse pas pour le moment
vous pensez qu'il faut apprendre avant de parler	vous pensez qu'il faut parler pour apprendre
style socio-psychologique	
vous attendez que l'enseignant vous corrige	vous préférez essayer de vous corriger vous-même
style socio-affectif	
faire des fautes vous tracasse	faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment
quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous avez tendance à vous taire	quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous essayez comme vous pouvez
style personnel	
faire des fautes vous tracasse	faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment
vous souhaitez bien parler au plus vite	vous acceptez de vous « débrouiller » en anglais, au moins pour le moment

Figure 9 - Extrait du questionnaire de Narcy (1991:28-29) présentant les dichotomies en lien avec l'erreur et la production orale[25].

[24] La classification des profils d'apprenants selon les styles d'apprentissage est disponible en figure 6, p.31

[25] Le questionnaire complet est disponible en Annexe 1, pp.2-3

Le questionnaire permet de comparer les participants face aux mêmes questions dans une approche quantitative (Mugnier & Galligani, 2017-2018). Les questions peuvent être à la fois ouvertes et fermées. L'intérêt des premières est qu'elles autorisent le participant à développer son opinion, on se rapproche donc ici plus d'une approche qualitative. Cette approche pose cependant le problème de réponses parfois « *vagues* » (Mugnier & Galligani, 2017-2018 :56). Les questionnaires à questions fermées, offrent une approche quantitative au chercheur qui comparera de manière objective les réponses collectées. Selon Giglione (1987), les trois objectifs des questionnaires sont l'estimation, la description et la vérification d'hypothèses (cité par Vilatte, 2007). Dans la présente étude, le questionnaire de Narcy a permis de dresser des profils d'apprenants de manière objective et régulière tout en dessinant déjà des hypothèses vis-à-vis de l'erreur pour chaque sujet.

L'observation en classe et le questionnaire de Narcy, ont permis de sélectionner les différents participants aux entretiens en fonction des profils d'apprenants et de leur rapport à l'oral et à l'erreur, selon les dichotomies présentées en figure 9, page 47. Il était question d'avoir un éventail varié de sujets recouvrant les différents profils d'apprenants définis par Narcy.

4.1.2. L'entretien semi-directif

Dans cette recherche, il est avant tout question d'essayer de comprendre, pourquoi le rapport à l'erreur est si différent d'un apprenant à l'autre. Cette recherche est fortement liée au caractère affectif et intime de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit ainsi de recueillir des représentations plutôt que des pratiques. Une recherche purement quantitative ne pourrait retranscrire ces visions qui dans leur analyse dépendent de l'interprétation du chercheur. Une approche qualitative est donc nécessaire. L'entretien semblait être ici l'outil de recueil de données le plus adapté car comme le souligne Demazière (2012 :31), il permet la verbalisation par le sujet de sa *« vie, des fragments de son existence, des pans de son expérience, des moments de son parcours, des éléments de sa situation. »*.

L'entretien semi-directif a été préféré ici, aux entretiens directif et non-directif. Un entretien directif n'aurait pas permis à l'apprenant d'exprimer pleinement ses représentations et se serait rapproché d'une approche quantitative (Millet, 2016-2017). Au contraire un entretien non-directif, laisse une grande liberté aux personnes interrogées. Nous craignions de ne pas obtenir de réponses à toutes nos hypothèses et de ne pouvoir

comparer les entretiens. L'entretien semi-directif nous a donc semblé être le juste milieu entre un cadre guidé et la liberté des apprenants.

On pourrait discuter longuement des différentes facettes de l'entretien en recherche. Dans une biographie, Guillemette (2008) recense ainsi plus de 250 écrits sur cet outil de recueil de données (Baribeau & Royer, 2012). Toutefois dans un souci de synthèse, seulement les points principaux de l'entretien semi-directif (sélectionné pour cette recherche) seront présentés dans ce paragraphe.

L'entretien semi-directif a un double caractère pour le chercheur. Il lui permet d'obtenir des informations en liens avec ses premières hypothèses mais aussi de collecter des données « inattendues » résultant de la liberté laissée au sujet (Romelaer, 2005). Comme le présente la figure 10, ci-dessous, il se décompose en plusieurs phases (Millet, 2016 – 2017) :

- Première phase non directive : comprenant une consigne générale, elle laisse la parole au participant et le chercheur n'intervient que par relances.
- Deuxième phase : introduction de nouveaux thèmes, à laquelle suit une nouvelle phase non directive.

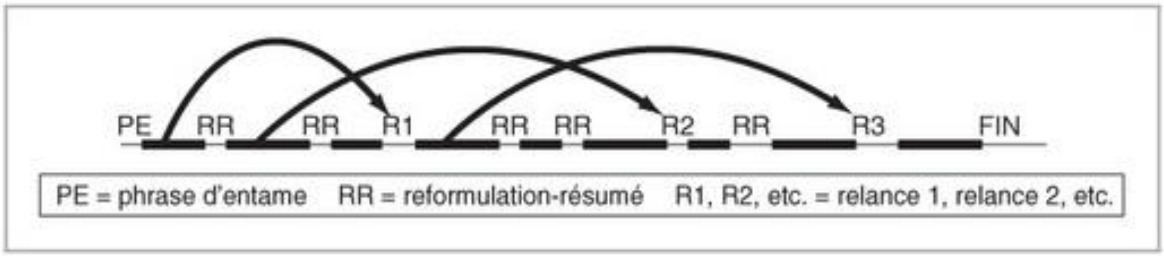


Figure 10 - Les phases de l'entretien semi-directif (Romelaer, 2005; 104)

Les interventions du chercheur lors de l'entretien sont capitales, puisqu'elles installent un cadre propice à la libre expression de la pensée des sujets tout en permettant au chercheur de ne pas trop s'écarter de ses hypothèses de départ :

- Les relances : elles ne sont pas « *des actes initiatifs* » mais « *des actes réactifs* » (Millet, 2016 – 2017 :12). Le chercheur va reprendre un élément mentionné par le sujet mais non développé. Il proposera ainsi une nouvelle question ou proposition en réutilisant les mots du participant. Cet élément

sera généralement en rapport avec le guide d'entretien[26] (Romelar, 2005). Les relances comme définies par Blanchet et Gotman (1992) pourront être de type : réitération, déclaration ou interrogation (dans Millet, 2016 -2017)

- Les reformulations : elles permettent de faire le point sur un sujet et de passer à un autre. Elles assurent la compréhension mutuelle du discours (Romelar, 2005)
- L'interprétation : le chercheur analyse déjà le discours et tente de confirmer certaines de ses hypothèses avec le sujet, en veillant toutefois, à ne pas surinterpréter au risque de contrarier le participant (Millet, 2016 - 2017).
- Le recentrage : capital pour que l'entretien ne tourne pas à l'entretien non directif et que le chercheur ne finisse par ne trouver les éléments d'analyse pour sa recherche. Avec la phase d'entame c'est la seule réelle intervention directive du chercheur (Romelear, 2005).

Le chercheur peut user d'autres techniques telles que la confrontation, les expressions brèves, les demandes d'informations supplémentaires ou encore la technique du reflet comme définies par Ruquoy (1995) (cité par Millet, 2016 – 2017). Le but est avant tout pour le chercheur de laisser la parole au sujet de l'entretien tout en l'orientant pour trouver des réponses à ses hypothèses de départ. Il doit ainsi être vigilant de ne pas biaiser le discours du participant (Romelear, 2005).

L'entretien semi-directif est donc un exercice périlleux pour l'enquêteur qui doit faire preuve de neutralité, d'empathie et de compréhension. Une conduite rigoureuse mais non dirigiste pourra amener la personne interrogée à se livrer sur le sujet de l'étude et au chercheur de trouver des réponses grâce à la verbalisation du participant. Dans le chapitre suivant, nous présenterons certains aspects utilisés lors de nos entretiens.

4.2. L'approche de l'entretien semi-directif

4.2.1. Le guide d'entretien

[26] le guide d'entretien est disponible dans le chapitre suivant 4.2.1.

Le guide d'entretien, véritable pense bête pour l'enquêteur est indispensable au bon déroulement de l'entretien. Il organise la réflexion du chercheur qui pourra s'y référer afin de ne pas oublier de questions clefs pour la suite de sa recherche. Toutefois, comme le souligne Millet (2016-2017), ce guide doit rester discret pour ne pas interférer avec la fluidité et le naturel de l'entretien. Le guide d'entretien que nous avons réalisé tente d'amener progressivement l'apprenant vers une réflexion sur sa vision de l'erreur. Il joue ici également son rôle de pense bête en essayant de recouvrir tous les aspects liés au sujet, que ce soit face à la perception de l'erreur, aux attitudes ou encore au traitement de l'erreur. Ce guide se présente de la manière suivante :

Consigne : Bonjour, dans le cadre de mes études je réalise des recherches sur le rapport des apprenants adultes de français avec l'erreur à l'oral dans la classe. Je cherche à comprendre ce qui peut influencer la vision de l'erreur selon les apprenants. J'aimerais donc que l'on discute en toute honnêteté de votre vision personnelle de l'erreur à l'oral et l'influence que cela peut avoir sur votre apprentissage du français.

Ordre	Questions
I) Bibliographie d'apprenant	
1	Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?
2	Qu'est-ce qui a motivé votre apprentissage au début ?
3	Pourquoi avez-vous continué ?
4	Dans quel cadre apprenez-vous ?
5	Comment vous définiriez-vous en tant qu'apprenant ?
II) Jugement du niveau personnel	
1	Quels sont vos objectifs quand vous commencez un cours ?
2	Quels sont vos points forts en français ?
3	Quels sont vos points faibles en français ?
III) Valeur accordée à l'erreur	
1	Pour vous, y a-t'il une différence entre les termes faute et erreur ?
2	Qu'est ce qu'une erreur ?
3	C'est quelque chose de positif ou de négatif ?
4	A l'oral quels types d'erreurs existent ?
5	Certaines sont-elles plus graves que d'autres pour vous ?

IV) Réaction face à l'erreur	
1	Que ressentez-vous quand vous faites une erreur à l'oral ?
2	Est-ce-que cela peut avoir un impact sur la suite du cours ?
3	Aimez-vous qu'on vous fasse remarquer si vous faites une erreur ?
4	Votre réaction est-elle la même si la remarque vient du professeur ou des autres apprenants ?
5	Est-ce-que la situation de classe influence vos réactions ?
6	Est-ce-que la possibilité de commettre une erreur vous empêche parfois de prendre la parole ?
7	Comment réagissez-vous quand quelqu'un d'autre commet une erreur (apprenants ou enseignant) ?
V) Le rôle des feedbacks	
1	Si vous commettez une erreur comment préférez-vous être corrigé ?
2	Aimez vous que l'on vous explique votre erreur ?
3	Que ressentez vous si l'enseignant vous corrige devant la classe ?
4	Pensez vous qu'il faille corriger les différents types d'erreur différemment ?
5	Que ressentez vous si on rit de l'une de vos erreurs ?
6	Que ressentez vous si on s'agace de vos erreurs ?
7	Pensez vous qu'il faille relever toutes les erreurs ?
VI) Réflexion sur l'erreur	
1	Votre rapport à l'erreur aujourd'hui est-il le même que quand vous appreniez le français à l'école ?
2	Selon vous quels sont les causes de vos erreurs ?
3	Quelle importance accordez-vous à vos erreurs ?
4	En général à la fin d'un cours si vous avez commis des erreurs vous en souvenez-vous ?
5	Pensez-vous qu'il soit possible de ne pas commettre d'erreur en français ?
6	Est-ce le but de votre apprentissage ?

Figure 11 - Guide d'entretien

4.2.2. La transcription de l'entretien

La transcription des entretiens est une étape délicate dans le processus de recherche. En effet, la transcription doit refléter les paroles mais aussi les pensées des sujets. Faut-il donc omettre certains éléments, interjections… par risque que la transcription soit trop lourde ou bien au contraire transcrire au détail près chaque élément pour ne pas interférer avec la vision des participants ? Dans un souci de neutralité et de respect de la parole des

sujets, nous avons choisi d'opter pour une transcription la plus fidèle possible au discours des enquêtés.

Les conventions de transcriptions utilisées empruntées à Vion (1992) dans *La communication verbale - Analyse des interactions* sont disponibles en Annexe 2, p.4. Les transcriptions d'entretien sont disponibles comme suit : l'entretien de Ben est en Annexe 10, pp.18-30, celui de Lucy en Annexe 11, pp. 31-44, celui de Jeanne en Annexe 12, pp.45-62, celui de Nick en Annexe 13, pp.63-76, celui d'Emily en Annexe 14, pp.77-90 et enfin celui d'Eddy en Annexe 15, pp.91-100.

4.3. Le cadre spatio-temporel de la recherche

4.3.1. Contexte de la recherche

Nous enseignons depuis deux ans dans une école anglaise où sont proposés des cours du soir pour adultes. Le groupe classe se compose d'une quinzaine d'élèves aux niveaux variés, du A2 au C1 selon les niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En effet, la structure ne propose qu'un cours de français à un niveau intermédiaire. Cependant, pour que le cours puisse être mis en place, douze apprenants minimum doivent s'inscrire[27]. C'est pourquoi les niveaux s'étendent de « quasi débutant » à « avancé ». L'âge des apprenants varie également de la vingtaine à plus de soixante-dix ans. La plupart des apprenants suivent ce cours depuis plusieurs années et se connaissent donc bien.

Les motivations et objectifs des apprenants sont également variés. Pour la plupart des apprenants retraités, ils possèdent une maison en France, ou y voyagent souvent. Pour les plus jeunes, les raisons sont plutôt professionnelles ou sociales. Toutefois pour tous, le désir de la maitrise de la compétence de communication orale domine.

Nous avons choisi de suivre et interroger les apprenants du groupe auquel nous enseignons, d'abord pour des raisons pratiques. En effet, les premiers entretiens ont été réalisés à la fin de la première année de cours et nous commencions à connaître leurs attitudes face à l'oral. Par ailleurs l'observation de classe et la prise de contact ont été

[27] Lorsque le cours de français a été proposé pour la première fois, il y avait un groupe « débutant » et un groupe « intermédiaire/avancé ». Les deux groupes ont été fusionnés en 2015.

simplifiées. Ensuite, notre choix a également été poussé par des raisons personnelles. Nous trouvions intéressant de mettre directement à profit notre recherche pour apprendre à mieux les connaître et adapter ensuite notre enseignement. Nous avons, en effet, grâce au questionnaire et aux entretiens, découvert d'autres facettes des apprenants. Nos attitudes en matière de sollicitations orales, feedback et correction ont ainsi changé, pour s'adapter aujourd'hui mieux, au profil de chacun.

Le fait que nous avions à la fois le statut d'enseignante du groupe et de chercheuse aurait pu soulever des doutes quant à la sincérité des participants. En effet, ils auraient pu omettre certains détails par gêne ou pour ne pas froisser l'enseignant ou au contraire, en ajouter ou modifier certains pour « nous faire plaisir ». Toutefois, la recherche portant sur la vision et l'expérience des apprenants et non pas sur un ressenti des méthodes d'enseignement, il nous a semblé que ce facteur ne serait que minime. Nous avons ainsi parlé de notre recherche à la classe afin de voir si quelques personnes pouvaient être intéressées pour participer aux entretiens. Sur les quatorze apprenants présents ce jour là, douze se sont portés volontaires. Il nous a semblé que pour cette recherche qualitative, six entretiens approfondis mettant en lumière les différents profils d'apprenants définis par Narcy, avec un rapport à l'erreur à savoir : globalisant/analytique, extraverti/timide et réaliste/perfectionniste, étaient suffisants. Nous avons donc dû procéder à un premier recueil de données avec l'observation de classe et le questionnaire pour établir l'échantillon de sujets.

4.3.2. Cadre des entretiens

Afin de définir le cadre des entretiens nous avons échangé par email avec les participants. Comme le souligne Demazière (2012 :32) l'entretien peut représenter une « *intrusion* » pour le sujet interrogé. De ce fait, nous avons laissé le choix du lieu pour l'entretien aux participants afin qu'ils décident d'un lieu dans lequel ils se sentiraient à l'aise. Mettre à l'aise le sujet semble important au bon déroulement de l'entretien. En effet, dans un cadre où il se sent plus détendu, il aura plus tendance à se livrer et échanger avec plus de liberté.

Tous les participants à l'exception de Ben (qui avait choisi sa maison),[28] ont proposé de se rencontrer dans des cafés ou des salons de thé. Ces lieux, sont en quelque sorte, neutres puisqu'ils n'invitent pas le chercheur à entrer dans l'intimité de la personne interrogée. Ils sortent par ailleurs du cadre institutionnel où il peut y avoir une hiérarchie des statuts. Bien que ces cadres aient créé un environnement favorable pour les sujets, ils ont été source de difficultés pour nous. En effet, ces lieux publics peuvent être bruyants ce qui a rendu les enregistrements plus complexes à transcrire. L'entretien avec Eddy qui s'est déroulé à quelques mois d'intervalle a été réalisé dans la salle de classe. Nous avions cette fois proposé ce lieu avec le recul des difficultés des entretiens dans des lieux publics. Cela n'a pas posé de problème à Eddy.

Les entretiens se sont déroulés à la fin de la première année de cours au mois de juillet à l'exception de l'entretien avec Eddy qui s'est passé en octobre à la rentrée de la deuxième année de cours. Les sujets avaient donc tous une expérience significative dans le groupe classe. L'heure de rendez-vous des cinq premiers entretiens a été définie par les sujets. L'entretien de Ben a eu lieu dans la matinée du dimanche neuf juillet. Celui de Lucy, le vingt-six juillet en début d'après-midi. Ceux de Jeanne, Nick et Emily, se sont tous déroulés le vingt-neuf juillet, respectivement en fin de matinée, en début d'après-midi et dans l'après-midi. L'entretien d'Eddy s'est passé le douze octobre, après le cours dans la soirée. Les entretiens ont duré entre 31 et 47 minutes, laissant aux sujets l'opportunité de partager pleinement leurs représentations tout en couvrant les différents points du guide d'entretien. L'entretien de Ben, a été le plus court et a duré 31minutes et 31 secondes. Celui de Lucy, a duré 38 minutes et 10 secondes, celui d'Emily 32 minutes et 48 secondes, enfin celui d'Eddy, 42 minutes et 52 secondes. Ceux de Jeanne et Nick ont été les plus longs durant chacun plus de 47 minutes.

Les entretiens ont été menés en anglais pour permettre aux participants de pouvoir s'exprimer pleinement sans barrière de langue. Le choix de l'anglais n'a pas représenté une source de difficulté ou d'incompréhension au moment des entretiens, notre niveau en langue anglaise étant bilingue. Toutefois, lors des transcriptions, l'utilisation de l'anglais s'est avérée plus délicate.

[28] Nous connaissons bien la partenaire de Ben et Nous sommes déjà venu chez eux plusieurs fois

4.4. Présentation des participants

Par soucis d'anonymat, les prénoms réels des participants n'ont pas été utilisés. Toutefois, afin de garder un caractère plus personnel à chacun et ne pas les réduire à un chiffre, nous leur avons demandé de choisir un prénom. Les sujets seront présentés par ordre chronologique, en fonction de la date des entretiens.

4.4.1. Sujet 1 – Ben

Ben est un docteur âgé de 29 ans. Il a rejoint les cours de français en septembre 2016 dans le but d'améliorer sa compréhension et sa production orale. En effet, sa partenaire étant française, il désire avant tout pouvoir communiquer avec sa famille. Ben a un niveau A2 selon le CECRL qui est inférieur au reste de la classe. Il est le partenaire d'une amie. Ainsi, bien qu'il soit débutant, connaissant ses capacités et ses motivations nous lui avons permis de rejoindre le groupe intermédiaire puisque des cours pour débutants ne sont pas proposés dans la structure.

L'entretien réalisé avec Ben a été le premier, ce qui nous a permis de modifier par la suite quelques questions du guide d'entretien et notre approche de la conduite d'entretien. Nous lui avons en effet demandé beaucoup de clarifications et de répétitions ce qui a parfois un peu provoqué son agacement. Nous pensons avoir trop voulu essayer de faire en sorte que le sujet approfondisse ses propos et entreprenne une certaine réflexion sur ses paroles quand il n'était pas toujours réceptif. Par ailleurs, nous avons eu du mal à nous écarter de notre guide d'entretien, ce qui a impacté sur la fluidité de l'entretien. Nous pensons ainsi, avoir été parfois, trop dirigiste dans cet entretien.

4.4.2. Sujet 2 – Lucy

Lucy est une professeure des écoles retraitée de 62 ans. Elle apprend le français depuis quatre ans dans la même structure et a aujourd'hui un niveau B1 du CECRL. Lors de l'entretien elle explique adorer le mode de vie français et la France qu'elle visite souvent. Elle est d'un caractère curieux et d'une manière générale, aime apprendre, découvrir, expérimenter. Toutefois elle apprend le français principalement dans un désir de communication pour lorsqu'elle visite la France.

Le café choisi était assez petit et populaire et donc plutôt bruyant. Nous craignions que cela ne mette Lucie mal à l'aise, car elle est d'un caractère plutôt introverti, mais,

l'entretien s'est déroulé dans une atmosphère détendue et avec beaucoup de rires. L'entretien a cependant demandé plus de concentration en raison du bruit et la transcription a été plus délicate. Quelques mots n'ont pas pu être transcrits.

4.4.3. Sujet 3 – Jeanne

Jeanne a le niveau le plus élevé de la classe, avec un niveau C1 du CECRL. En effet elle a étudié le français au lycée, puis à l'université avant de vivre un an en France. Elle a autour de 70 ans et est aujourd'hui retraitée de l'enseignement. Elle a d'ailleurs dans le passé, donné des cours particuliers de français.

Jeanne est plutôt bavarde et nous avons éprouvé des difficultés à recentrer l'entretien sur le sujet de recherche. Au vue des entretiens précédents nous voulions également essayer d'être moins dirigiste en relançant principalement sur les paroles de Jeanne, ce qui nous a valu parfois de trop nous écarter du guide d'entretien. Une partie de l'entretien a ainsi dévié. N'étant pas lié au sujet de recherche nous avons choisi de ne pas transcrire ce passage.

4.4.4. Sujet 4 – Nick

Nick est un danseur professionnel retraité de 55 ans qui donne aujourd'hui des cours dans son école de danse. De par sa carrière professionnelle, il a vécu un an à Paris puis un an à Monaco. Il a aujourd'hui un niveau B1 en français et est plus à l'aise avec la production orale. Il éprouve plus de difficultés au niveau de la grammaire. Il souhaiterait déménager en France et suit ainsi des cours de français dans le même groupe depuis quatre ans afin de développer sa compétence de communication.

Durant l'entretien avec Nick nous pensons avoir atteint le juste milieu entre trouver des éléments de réponse aux hypothèses de départ et laisser le sujet s'exprimer librement. Nick s'est ainsi exprimé avec beaucoup de franchise lors de l'entretien.

4.4.5. Sujet 5 – Emily

Emily est une commerciale de 55 ans qui suit des cours de français dans la structure depuis trois ans. Elle a étudié le français pour ses A-level (équivalent anglais du baccalauréat) et a aujourd'hui un niveau B1. Elle admet lors de l'entretien être fascinée par l'acquisition des langues, ce qui motive son apprentissage. Par ailleurs, elle voyage

souvent en France et aime pouvoir communiquer lors de ses séjours. Emily est l'apprenante la plus discrète dans la classe.

L'entretien s'est déroulé dans un café bruyant ce qui a rendu plus difficile certains passages de l'entretien notamment au moment de la transcription. Toutefois, comme pour Nick, nous avons abordé l'entretien de manière moins dirigiste sans jamais cependant oublier notre guide d'entretien.

4.4.6. Sujet 6 – Eddy

Eddy est un professeur de géographie puis d'école primaire retraité de 77ans. Il suit des cours de français dans la structure depuis cinq ans. Il est avec Jeanne, le seul qui faisait partie des cours de niveau avancé avant la fusion en 2015. Il a un niveau B1 du CECRL. Il voyage en France tous les étés depuis des années avec sa femme et ses enfants dans le passé. Pour lui, il est important lors de ses séjours de pouvoir s'exprimer en français avec les locaux pour montrer son respect. Il suit ainsi les cours dans un désir d'améliorer sa compétence orale.

Cet entretien a été réalisé plus tard que les autres car le participant n'était pas disponible pendant l'été. Avec le recul des premiers entretiens nous avons pu ainsi le conduire différemment, en essayant d'être moins dirigiste, ce qui nous pensons, a permis à Eddy (de nature plutôt bavard) de pleinement s'exprimer, toutefois, pas toujours sur le sujet. L'entretien a eu lieu après le cours. Lors du cours, Eddy avait eu des difficultés avec un exercice de compréhension orale qui avait un peu affecté sa confiance. Il revient notamment souvent là-dessus pendant l'entretien.

4.5. Procédure d'analyse

La réalisation de l'observation de classe ainsi que les questionnaires sur les profils d'apprenants, ont permis dans un premier temps, de sélectionner l'échantillon de participants aux entretiens. L'analyse combinée des données qui en sont issues offrira de premiers éléments quant à la mise en relation des profils d'apprenants et de la participation à l'oral. En effet, les réponses au questionnaire de Narcy vont permettre de dresser le profil d'apprenant de chaque participant, afin de déterminer si certains profils ont plus de réticences à l'oral que d'autres.

Les entretiens seront par la suite analysés de manière thématique et transversale. L'analyse thématique permettra de trouver des éléments de réponse aux hypothèses de

départ. La typologie sera la suivante : d'abord, selon les particularités du rapport à l'erreur chez l'apprenant adulte, puis, une analyse en fonction des différents profils d'apprenants et enfin, par rapport aux attitudes face au traitement de l'erreur. L'analyse sera à la fois objective puisque s'appuyant sur les propos des sujets mais aussi critique parce que les allusions, les changements d'intonation ou encore les gestes seront également pris en compte. Afin de justifier nos propos, des renvois directs au numéro de tour de parole dans les entretiens seront signalés entre parenthèses.

L'observation en classe ainsi que la réalisation des entretiens ont donné lieu à l'établissement de premières tendances quant à l'erreur et à la participation orale. L'observation de classe et les questionnaires étaient loin d'être toujours en adéquation et n'auraient pas permis à eux seuls de répondre aux hypothèses de départ. La réalisation d'entretiens, a ainsi représenté une étape cruciale dans l'analyse de ces tendances. Ce travail en amont ainsi que les lectures théoriques, permettront dans la prochaine partie de tenter de trouver des réponses aux hypothèses de départ.

Partie 3

-

Analyse des résultats

Chapitre 5. Analyse des données en situation de classe

Ce chapitre a pour but d'analyser de manière méthodique les réponses au questionnaire de Narcy et la participation en classe de chaque sujet. Il s'agit ainsi, dans un premier temps, de définir le profil d'apprenant de chaque participant, afin de le mettre en relation avec son attitude à l'oral.

5.1. Ben

Les réponses au questionnaire de Narcy rempli par Ben[29], ont permis de déterminer son profil d'apprenant, en fonction de la proportion de réponses en faveur de chaque profil:

- visuel (5[30]/6[31])
- analytique (7/7)
- dépendant (4/5)
- timide (5/5)
- perfectionniste (5/5)

Par ailleurs, après une analyse plus en détail des dichotomies sur l'erreur dans le questionnaire, il semblerait qu'il soit inquiet à l'idée de faire une erreur. En effet, dans les trois styles (cognitif, socio-affectif et personnel) qui présentent la dichotomie : « Faire des fautes vous tracasse/Faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment » (Narcy, 1991), il est allé vers « faire des fautes vous tracasse ». Il est donc déjà intéressant de noter une première attitude d'appréhension face à l'erreur. Toutefois en ce qui concerne le traitement de l'erreur, bien qu'il ait un profil majoritairement dépendant, il préfère l'autocorrection. La mise en relation des réponses au questionnaire avec sa participation rare à l'oral semble révéler un caractère analytique et perfectionniste. En effet, il préfère « se taire » quand il éprouve des difficultés et il aimerait pouvoir « parler bien au plus

[29] Ce questionnaire est disponible en Annexe 4, p.6-7

[30] Nombre de dichotomies en faveur du profil

[31] Nombre de dichotomies totales dans le profil

vite ». Sur les neuf semaines d'observation[32], il n'a pris la parole volontairement que trois fois et sur douze interventions sollicitées, il a préféré garder le silence trois fois. A noter toutefois que Ben a un niveau inférieur au niveau général de la classe. Son absence de participation peut donc également être due à un manque de connaissances.

Nous pouvons dès lors nous demander si la faible participation à l'oral de Ben à un lien avec son profil d'apprenant ? Si oui, comment cela l'influence-t-il ?

5.2. Lucy

Il s'agit avant tout de définir le profil d'apprenant de Lucy grâce à ses préférences dans le questionnaire sur les profils d'apprenants de Narcy[33] :

- visuel/auditif (3/3)
- analytique (7/7)
- dépendant/indépendant (3/3)
- timide (5/5)
- perfectionniste (légèrement 3/5)

Suite au résultat du questionnaire, nous pouvons constater que Lucy semble être inquiète à l'idée de faire une faute. Ceci peut s'expliquer notamment par son caractère à tendance analytique, timide et perfectionniste. D'autre part, en adéquation avec son caractère introverti, elle ne préfère pas prendre la parole lorsqu'elle éprouve des difficultés. Son désir de « bien parler au plus vite », reflète son caractère perfectionniste. Toutefois, malgré une participation peu fréquente, elle a pris, à une exception près, la parole au moins une fois à chaque cours. De plus, lors des interventions sollicitées, elle a préféré rester silencieuse seulement deux fois sur dix. Il semble ainsi que malgré des appréhensions apparentes à l'oral, Lucy essaie de pratiquer.

Ainsi, nous pouvons nous demander d'où proviennent les appréhensions de Lucy vis-à-vis de l'erreur et de l'oral ? Et à quel point son caractère annihile sa performance orale.

---

[32] Il a été absent une semaine

[33] Questionnaire disponible en Annexe 5, p.8-9

5.3. Jeanne

Grâce au questionnaire de Narcy rempli par Jeanne[34], son profil d'apprenant peut être résumé comme tel:

- visuel/auditif (3/3)
- globalisant (6/7)
- indépendant (4/5)
- extraverti (légèrement 3/5)
- réaliste (légèrement 3/5)

D'autre part, au vue des dichotomies sur l'erreur et l'oral, Jeanne semble être inquiète par l'idée de faire une erreur et elle préfère que l'enseignant corrige ses erreurs bien qu'elle ait un profil plutôt indépendant. D'autre part, en adéquation avec son caractère globalisant et réaliste elle essaie, même lorsqu'elle éprouve des difficultés, et elle accepte de « se débrouiller » pour le moment. En outre, Jeanne est l'apprenante la plus prolifique à l'oral avec trente-trois prises de parole volontaires. Cette aisance à l'oral peut s'expliquer par le fait qu'elle ait un niveau plus élevé que les autres apprenants, elle peut donc intervenir quand ceux-ci n'ont pas forcément les connaissances nécessaires. Elle répond ainsi à chacune des interventions sollicitées et ne reste jamais silencieuse. Il semblerait donc à première vue, que son appréhension de l'erreur ne l'empêche pas de prendre la parole. Enfin, il est intéressant de noter que malgré un caractère globalisant, extraverti et réaliste comme Nick, Jeanne, elle, redoute l'erreur. Ce sont probablement ses tendances de timidité et de perfectionnisme qui ressortent ici.

Quel est donc l'impact de son caractère sur sa perception de l'erreur ? D'où provient sa forte motivation à l'oral ?

5.4. Nick

[34] Disponible en Annexe 6 p. 10-11

Les réponses au questionnaire de Narcy rempli par Nick[35], ont permis de déterminer son profil d'apprenant, en fonction de la proportion de réponses en faveur de chaque profil:

- auditif (6[36]/6[37])
- globalisant (7/7)
- indépendant (4/5)
- extraverti (5/5)
- réaliste (légèrement 3/5)

En ce qui concerne le traitement de l'erreur, malgré un caractère à tendance indépendant, il préfère que l'enseignant corrige ses erreurs plutôt que d'essayer de se « corriger lui-même ». Par ailleurs, une étude approfondie du questionnaire, dévoile que Nick ne semble pas « tracassé » par l'idée de faire des fautes. Ainsi, il essaiera de s'exprimer malgré des difficultés. Cependant il préfèrerait pouvoir « parler bien au plus vite ». Ceci peut s'expliquer par son caractère personnel légèrement perfectionniste bien qu'à dominante réaliste. Il semble ainsi y avoir une adéquation entre ces dichotomies et son profil d'apprenant. Le fait de ne pas s'inquiéter de ses erreurs et d'essayer, peut retranscrire son caractère extraverti et globalisant. Ceci se retrouve d'ailleurs dans une participation à l'oral régulière, sur les dix leçons retenues il est intervenu volontairement à chaque fois. Sa participation reste cependant peu fréquente lors des cours, puisqu'il n'intervient en moyenne volontairement, qu'une ou deux fois par cours.

Nick semble ainsi être un apprenant peu affecté par l'erreur et plutôt volontaire à l'oral. Dès lors, quelle est sa perception de l'erreur ? Est-ce-que faire des erreurs ou l'idée d'en faire impacte réellement son apprentissage et surtout sa production orale ?

5.5. Emily

[35] Questionnaire disponible en Annexe 7, p. 12-13

[36] Pour rappel, ce chiffre correspond au nombre de dichotomies en faveur du profil sélectionnées par le sujet

[37] Pour rappel, ce chiffre correspond au nombre de dichotomies totales dans le profil

D'après le questionnaire Narcy rempli par Emily[38], son profil d'apprenant semble être le suivant :

- visuel (légèrement 4/6)
- analytique (légèrement 5/7)
- indépendant (4/5)
- extraverti (4/5)
- réaliste (4/5)

Emily a un profil majoritairement indépendant. Toutefois lorsqu'il s'agit du traitement de l'erreur, elle préfère être corrigée par l'enseignant. Cette préférence face à l'autocorrection pourrait retranscrire un manque de confiance, un respect pour la hiérarchie de la classe ou peut-être même une paresse. Par ailleurs, au vue des dichotomies sur l'erreur et l'oral, Emily ne semble pas inquiète par l'idée de faire une erreur. Elle accepte d'ailleurs de « se débrouiller » pour le moment en français. Ainsi à première vue, il ne semble pas que le sujet appréhende l'erreur et que cela bloque sa participation orale. Toutefois, malgré cela, elle ne préfère pas prendre la parole quand elle éprouve des difficultés. Ce dernier point semble en adéquation avec sa participation en classe. En effet elle fait partie des participants les moins volontaires, n'ayant participé volontairement que trois fois sur dix séances et n'ayant répondu qu'à onze interventions sollicitées sur dix-sept. Par ailleurs, Emily étant d'un profil réaliste et extraverti, ce curieux manque de participation est peut-être dû à son caractère analytique.

Il semble ainsi exister certains « désaccords » entre les préférences dans le questionnaire de Narcy et la participation à l'oral d'Emily. D'où provient sa réticence à l'oral si elle n'est pas liée à l'erreur ? Peut-elle être expliquée par d'autres traits de son caractère ?

5.6. Eddy

Les préférences d'Eddy dans le questionnaire de Narcy[39] révèlent le profil d'apprenant suivant:

[38] Disponible en Annexe 8 p. 14-15

- visuel/auditif (3/3)
- analytique (6/7)
- dépendant/indépendant (3/3)
- extraverti (légèrement ; 3/5)
- perfectionniste (légèrement ; 3/5)

Suite aux préférences d'Eddy dans le questionnaire, nous pouvons affirmer qu'il semble inquiet par l'idée de faire une erreur. Ceci s'explique dans son caractère à dominante analytique et perfectionniste. De plus, cet aspect souligne le léger côté timide de sa personnalité face à un caractère majoritairement extraverti. D'autre part, en ce qui concerne le traitement de l'erreur, il préfère que l'enseignant corrige ses erreurs plutôt que d'essayer de s'auto-corriger, reflétant un aspect plus dépendant de sa personnalité. Malgré cela, il n'hésite pas à essayer, même s'il éprouve des difficultés, et il accepte de « se débrouiller » en français. Ce dernier point semble en adéquation avec sa participation en classe. En effet, il fait partie des apprenants participant le plus, avec vingt interventions sur dix semaines, prenant la parole volontairement à chaque cours à l'exception d'un cours. En outre, il cherche toujours à s'exprimer puisqu'il a seulement gardé le silence une fois sur onze interventions sollicitées. Il est intéressant de noter ici, que, malgré son évidente aisance et motivation à prendre la parole, il appréhende toutefois le fait de faire des erreurs.

Nous pouvons dès lors nous interroger sur les sources de cette appréhension et par quels moyens il arrive à y palier pour prendre la parole dans la classe de FLE ?

L'étude jointe des profils d'apprenants et de la participation orale, a d'ores et déjà permis de mettre en lumière chez les participants, certaines tendances vis-à-vis de l'erreur. Toutefois, cette premier analyse a soulevé de nouvelles interrogations et ne pourrait donc se suffire à elle-même. C'est donc l'analyse transversale des entretiens dans le chapitre suivant, qui nous permettra de trouver des éléments de réponse à ces questions et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

---

[39] Disponible en Annexe 9 p. 16-17

Chapitre 6. Etude transversale des entretiens

Le chapitre suivant a pour objectif, grâce à l'étude thématique des entretiens, de trouver des éléments afin de justifier les hypothèses définies dans la première partie.

Avant toute poursuite dans ce chapitre, il semble important de définir les préférences des sujets en fonction des termes *« erreur »* et *« faute »*. La plupart des sujets préféraient utiliser le terme *« mistake »* (faute) plutôt que celui d'*« error »* (erreur). Certains participants comme Lucy et Jeanne ne font pas de réelle distinction entre les deux termes. Jeanne les assimile tous deux à des *« hiccup »* (hic) (130[40]), comme s'ils étaient en fait, des accrocs sans importance. Il apparaît toutefois, pour les autres, qu'une erreur est plus grave qu'une faute. Pour Emily, une erreur est, d'une certaine manière, délibérée, alors qu'une faute s'apparente plus à de l'inattention (74[41]). Tout le monde fait des fautes, cela semble être un processus plus naturel (80). Nick quant à lui (28), associe l'erreur à un manque de connaissances et les fautes à une faille de performance. Ceci s'apparente donc, aux définitions de l'erreur et de la faute proposées par Corder (1974), Edge (1989) ou James (1998). Ben est le seul participant à avoir préféré le terme d'erreur (54). Pour lui, une erreur est plus objective qu'une faute, ainsi il pourra recevoir une explication et apprendre de cela (58). Cela renvoie à son caractère analytique et le désir en quelque sorte de tout comprendre. Enfin, pour Eddy, une faute devient une erreur lorsqu'elle est relevée (4). Ceci semble se rapprocher de l'idée de Ben où la correction forge l'erreur.

6.1. Les spécificités du rapport à l'erreur chez le public adulte

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, l'apprentissage d'une langue seconde chez l'adulte se différencie de l'apprentissage chez les enfants en plusieurs points tels que le filtre affectif comme défini par Krashen (1982), l'aspect biologique et l'expérience. Il semble donc intéressant d'analyser si ces aspects influencent le rapport à l'erreur des adultes.

---

[40] Numéro du tour de parole dans l'entretien de Jeanne où ceci est mentionné. Disponible dans le Volume 2 Annexes.

[41] Numéro de tour de parole dans l'entretien d'Emily où ceci est illustré

6.1.1. Le filtre affectif

Krashen (1982) a déterminé que ce filtre était plus présent chez les apprenants adultes que chez les apprenants enfants. Il peut donc être un facteur influençant leur apprentissage. Tous les sujets, à l'exception de Jeanne, semblent manquer, à différents degrés, de confiance en eux, ce qui est une des composantes de ce filtre.

C'est le cas de Ben qui, dès le début de l'entretien a du mal à parler de ses points forts en français. Lorsqu'interrogé sur ce point, il hésite longuement et préfère finalement passer à une autre question (ceci est illustré dans le tour de parole 40, dans l'entretien de Ben). Au contraire, questionné sur ses points faibles il parle alors de ses difficultés de compréhension et production orale. Sa réticence à reconnaître ses atouts peut retranscrire un certain manque de confiance en ses capacités. Il mentionne ainsi par la suite son manque de confiance comme un des facteurs influençant son rapport à l'erreur (143):

« some people i guess are more confident in large groups of people and would feel like they wou- would absolutely didn't matter to them if they made a mistake in front of other people whereas i woul- i wouldn't feel that »[42] .

Son manque de confiance est en adéquation avec son caractère timide. Commettre une erreur devant la classe l'affecterait puisqu'il deviendrait alors le centre d'attention. Toutefois, il indique que cette confiance peut être amenée à se développer peu à peu, lorsque les apprenants du groupe se connaissent mieux (204 ; 210) et surtout, le connaissent mieux. En effet, Ben semble accorder beaucoup d'importance au regard des autres apprenants.

Comme pour Ben, Lucy, Nick et Eddy, le filtre affectif d'Emily semble bien marqué par un manque de confiance en elle, qu'elle mentionne à trois reprises lors de l'entretien (28 ; 122 ; 220[43]). Tout au long de l'entretien elle utilise d'ailleurs beaucoup de questions rhétoriques (seize au total) comme pour rechercher l'approbation du chercheur

---

[42] « certaines personnes j'imagine sont plus confiantes en grand groupe et se sentiraient comme XX ça n'avait absolument pas d'importance pour eux s'ils faisaient une erreur devant d'autres personnes tandis que je se- je ne me sentirais pas –»

[43] numéro de tour de parole dans l'entretien d'Emily

(28 ; 46 ; 60 ; 78 ; 82 ; 96 ; 104 ; 124 ; 132 ; 152 ; 158 ; 162 ; 172 ; 176 ; 192). Elle aimerait avoir « *le courage* » (204) de parler et se sent ainsi frustrée par ce blocage (44). Il est cependant intéressant de souligner que lors de leurs entretiens, Jeanne et Nick font référence à Emily et son manque de confiance à l'oral malgré des capacités évidentes pour eux. Emily, elle, n'a pas conscience de ces capacités ce qui la freine: *« i'm not good enough to be able to say things this way »*[44] (116) et *« i'm not able to do that »*[45] (162).

Toutefois, il est intéressant de constater, que des apprenants qui manquent de confiance en eux ne réagiront pas de la même manière face à l'erreur et à la production orale. Au contraire, de Lucy, Ben et Emily, Eddy et Nick, ne seront pas affectés par ce manque de confiance pour prendre la parole. Le manque de confiance de Nick peut en effet se voir dés le début de l'entretien, lorsqu'interrogé sur la durée depuis laquelle il apprend le français, Nick répond en rigolant *« feels like a month »*[46] (4) alors qu'il suit des cours du soir depuis quatre ans. Bien qu'il en plaisante, il semblerait ainsi, qu'il sous-estime ses capacités en français et son apprentissage. Tout au long de l'entretien, il exprime à sept reprises des difficultés ou manque de succès dans son apprentissage (4 ; 14 ; 16 ; 44 ; 82 ; 84 ; 112[47]). Il mentionne ainsi, le nombre important d'erreurs qu'il fait (14), ses limites (84) qu'il définit comme *« strong »* (fortes) et *« significant »* (significatives) (16) ou encore son manque de grammaire (44 ; 112). Toutefois, ce manque de confiance, ne l'affecte pas dans son rapport à l'erreur. Il indique en effet, qu'il *« dont worry too much about making mistakes »*[48] (50) ou encore qu'il est *« happy to make mistakes »*[49] (80) sauf quand elles sont le signe d'un oubli ou d'un manque de pratique ou d'effort. Dans ce cas, il se sent *« annoyed »* (agacé) (34) et *« frustrated »* (frustré) (38 ; 40).

Pour Eddy, malgré un caractère extraverti d'après les résultats au questionnaire de Narcy, il semble avoir très peu confiance en lui comme il insiste là-dessus à dix reprises (4 ; 6 ; 16 ; 20 ; 40 ; 64 ; 88). Il semblerait ainsi que, bien que son filtre affectif soit fortement présent de part ce manque de confiance cela ne l'empêche pas de s'exprimer. Il

---

[44] « je ne suis pas assez bonne pour dire les choses de cette manière »

[45] « je ne suis pas capable de faire ça »

[46] on dirait que ça fait un mois

[47] Pour rappel, ceci est illustré dans ces tours de parole dans l'entretien d'Eddy

[48] « ne s'inquiète pas trop de faire des fautes »

[49] « être disposé à faire des fautes »

est l'un des participants qui s'exprime le plus dans la classe. Il n'est pas inquiet par l'idée de faire une erreur : *« it doesn't bother me »*[50] (60).

Le manque de confiance ne peut donc expliquer à lui seul l'appréhension de l'erreur et par conséquence le manque de participation orale.

Un autre aspect du filtre affectif est la dimension sociale. Les apprenants les plus timides se comparent avec les autres. Dès lors, commettre une erreur peut leur faire perdre la face dans la classe. Pour certains, ne pas prendre la parole en cas d'une possible erreur est un moyen de protéger leur face. C'est le cas notamment de Ben, qui se sent plus enclin à essayer de prendre la parole au risque de faire des erreurs, s'il a au préalable, établit une image positive de lui dans le groupe. Il fait ainsi référence à son expérience d'apprenant enfant :

« *people knew that you were you know + reasonably bright and therefore it was alright to make mistakes because you know + people knew you weren't stupid »*[51]. (204)

Cette appréhension de paraître stupide est toujours présente *« to a small extent »*[52] aujourd'hui en lui (208). Il ne veut pas paraître stupide en commettant des erreurs, c'est *« to an extent a matter of + pride »*[53] (127). Ainsi l'erreur l'embarrasse puisqu'il veut montrer au reste du groupe qu'il *« you're understanding things you're learning well »*[54] (127). Il utilise d'ailleurs le « *tu/vous* » ici plutôt que le « je » comme pour généraliser ou se mettre à distance de ses propos.

Lucy, quant à elle, parle même de compétition avec les autres apprenants : *« you have got competition i think »*[55] (92[56]) *« it is there whether people realise it or not »*[57] (94).

---

[50] « ça ne me dérange pas »

[51] « les gens savaient que tu étais tu sais + assez intelligent et donc ça allait de faire des fautes tu sais + les gens savaient que tu n'étais pas stupide. »

[52] « dans une faible mesure »

[53] « jusqu'à un certain point un question de fierté ».

[54] « tu comprends tu apprends bien »

[55] « il y a de la compétition je pense »

[56] pour rappel, les numéros entre parenthèses renvoient au tour de parole de l'entretien correspondant au sujet mentionné ici.

Bien qu'elle le dise en rigolant, sans doute pour dédramatiser la situation, elle admet: *« it's not you i'm worried about it's the others »*[58] (122), *« what do they think*[59] *»* (62). Elle craint de perdre la face en commettant une erreur, et peut-être également de se dévoiler au reste de la classe. Elle rougit d'ailleurs parfois lorsqu'elle fait une erreur et voudrait pouvoir *« crawl inside myself »* (rentrer dans sa coquille) (102). L'utilisation de cette image montre qu'elle se sent désarmée lorsqu'elle fait une erreur et voudrait pouvoir se cacher pour ne plus se faire remarquer. Par ailleurs, elle se compare beaucoup aux autres apprenants bien qu'elle dise ne plus le faire autant que par le passé (84) :

« i look at them and admire them for speaking the way they + they all speak to you and whether their sentence are perfect or not it doesn't matter [...] most of them can + deliver sentences[60] *»* (104).

Elle reconnaît les qualités chez les autres mais pas chez elle. En prenant l'exemple de ses élèves, elle explique comment certains peuvent ressentir un sentiment d'infériorité en voyant les autres être plus avancés (88). Elle ne parle pas tout de suite de son sentiment personnel. Toutefois, lorsque l'entretien avance et qu'elle se sent peut-être plus en confiance, elle parle de cette sensation d'infériorité qu'elle ressent (110 ; 134 ; 136) en voyant les autres, selon elle, mieux réussir.

De son côté, Emily semble être affectée par les différences de niveau au sein de la classe. En effet, elle affirme, en rigolant toutefois, peut-être par gêne ou pour dédramatiser, que :

« i think in our class there's a lot of people that can speak PREtty well and i'm not one of them »[61] (158[62]).

---

[57] « c'est là que les gens s'en rendent compte ou pas »

[58] « ce n'est pas de vous que je m'inquiète c'est des autres »

[59] « que pensent-ils »

[60] « les regarde et les admire pour parler de la manière dont ils le font + ils parlent tous que leur phrase soit parfaite ou non ça n'a pas d'importance + la plupart d'entre eux peuvent + produire des phrases »

[61] « je pense qu'il y a beaucoup de personnes dans la classe qui peuvent parler plutôt bien et je n'en fait pas partie »

[62] tour de parole 158 dans l'entretien d'Emily

Elle les regarde avec une certaine admiration ce qui la frustre d'autant plus de ne pas pouvoir le faire. Elle insiste d'ailleurs sur le fait *« wish"* » (souhaiterait) d'être capable de converser (168). Elle s'inquiète du regard des autres sur ses erreurs:

« to say anything in the class and it was wrong [...] i would start thinking what are they thinking »[63] (122) ou encore que *« somebody's thinking WHAT on EARth is THAT »*[64] (154).

Elle ne prendra pas la parole à moins d'être sûre de ce qu'elle veut dire (148). Comme pour Ben, si elle fait des erreurs, cela montre donc aux autres qu'il y a une faiblesse dans son apprentissage. Elle insiste sur cette idée de ne pas vouloir dire n'importe quoi en le répétant deux fois:

« when you're learning you like to think that you can say something which is reasonable / you don't want to talk a lot of rubbish for instance »[65] (152).

Finalement, Eddy, de par son expérience, a tendance à également beaucoup se comparer aux autres:

«i feel that because i came from a working class background that you know i'm not as good as the middle class people and i don't and that is part of my lack of confidence »[66] (88).

Il tourne toutefois cette compétition à son avantage. Il indique en effet, que l'environnement de la classe est un espace *« protective »* (protecteur) (18) pour lui et voir les autres apprenants faire des erreurs le rassure sur son niveau et ses difficultés (20 ; 64).

---

[63] « de dire quelque chose en classe et que ce soit faux […] je commencerais à penser que pensent-ils »

[64] « que quelqu'un pense mais alors qu'est-ce-que c'est que ça »

[65] « quand tu apprends tu veux penser que ce que tu peux dire est quelque chose de raisonnable / tu ne veux pas dire n'importe quoi par exemple ».

[66] « j'ai l'impression que parce que je viens d'une famille de classe ouvrière que vous savez je ne suis pas aussi bon que les gens de la classe moyenne et je ne sais pas et ça fait partie de mon manque de confiance ».

C'est ainsi grâce à cette atmosphère protectrice qu'il n'hésite pas à *« take the plunge »*[67] (70) et essaie. Il apparait comme évident avec la répétition de *« try »* (essayer) quinze fois (4 ; 6 ; 8 ; 12 ; 26 ; 44 ; 46 ; 52 ; 62[68]) qu'Eddy tentera toujours de s'exprimer malgré ses difficultés et l'éventualité de faire des erreurs. Ce n'est pas quelque chose qui l'empêchera de parler (54 ; 56).

Le filtre affectif ne semble donc pas affecter tous les sujets de la même manière, vis-à-vis de la prise de parole et de l'erreur. Par ailleurs, le manque de confiance notamment, peut se développer lorsque les apprenants se connaissent mieux. A l'exception de Ben, les apprenants ont tous suivi les cours ensemble depuis au moins deux ans. Ils affirment tous que, le fait de connaître le groupe les aide à s'investir à l'oral car ils appréhendent ainsi moins le regard des autres sur leurs erreurs. Il apparaît ainsi que d'autres facteurs rentrent en jeu dans la perception de l'erreur.

6.1.2. L'aspect biologique

Tous les sujets de plus de cinquante ans, ont mentionné des difficultés en rapport avec leur âge, qui les conduisaient à l'erreur.

Un premier aspect est la mémoire que Jeanne et Emily mentionnent comme cause de leurs erreurs. Par ailleurs, surtout pour Emily et Lucy, le fait d'être sollicitée à l'improviste provoque un sentiment d'insécurité car elles n'arrivent pas à mobiliser toutes les informations. Ceci est illustré dans l'entretien d'Emily lors des tours de parole 92 et 150. C'est donc pour elles, la première étape de l'appréhension de l'erreur, car elle leur fait perdre leurs moyens.

Lucy souligne ainsi à deux reprises (54 et 192[69]) :

« i'm much older and my memory's not as good as it was »[70] et «*i know i know for a fact that as you get older it's crazy you suddenly realise that your memory isn't as good as it used to be »*[71].

---

[67] « se jeter à l'eau »

[68] numéro des tours de parole dans l'entretien d'Eddy où « try » est mentionné

[69] numéro de tours de parole dans l'entretien de Lucy

[70] « je suis bien plus âgée et ma mémoire n'est plus aussi bonne qu'elle l'était »

Dès lors, lorsqu'elle est interrogée à l'improviste, elle perd ses moyens et panique. Ainsi elle va avoir tendance à dramatiser le fait de ne plus pouvoir se souvenir, ce qui la bloque encore plus. Tout au long de l'entretien elle mentionne ses trous de mémoire qui lui coupent en quelque sorte la parole (50 ; 52 ; 54 ; 56 ; 58 ; 68 ; 70 ; 74).

D'autre part, les erreurs liées à l'âge sont source de frustration pour l'ensemble des participants plus âgés car ils n'arrivent pas à mobiliser leurs connaissances. C'est le cas plus particulièrement pour Jeanne, qui voit ce type de faute comme un signe de vieillissement. Nous parlons ici de faute car ses *« hiccup »* (hics) (130) proviennent la plupart du temps d'oubli et non d'un manque de compétences. Les erreurs sont donc plus associées à un signe de l'âge, *« a bit of my learning that's disappeared »*[72] (180). Elle insiste sur ce fait tout au long de l'entretien (22 ; 60 ; 74 ; 104 ; 164 ; 180 ; 182 ; 184 ; 188 ; 190 ; 200 ; 222 ; 265 ; 283[73]). Ainsi bien qu'elle ne soit pas inquiète par l'erreur, elle admet être quelquefois *« quite disapointed »* (assez déçue) (190) et même *« cross »* (énervée) (222) vis-à-vis d'elle-même. Elle ressent cette frustration car elle pense qu'elle ne devrait pas commettre certaines erreurs : *« i ought to know better »*[74] (134). Ought a une valeur de devoir plus forte que should, ce qui retranscrit ici l'intransigeance qu'elle peut avoir vis-à-vis d'elle-même. Ce ne sont donc pas les erreurs en elles-mêmes qui la frustrent mais plutôt ce qu'elles représentent, c'est-à-dire le fait qu'elle vieillisse. Cet agacement envers l'âge se perçoit dans les termes *« i've forgottent the **flipping** sentence »*[75] (74), *« old age **crippling** on »*[76] (182).

D'autre part, il semble intéressant de mentionner que l'aspect phonétique de la langue est particulièrement important pour Nick, Jeanne et Eddy. Ce dernier lorsqu'il parle de ses erreurs, mentionne ainsi le plus souvent ses difficultés de prononciation et aimerait pouvoir s'améliorer dans ce domaine. Il associe ainsi ces erreurs de prononciation à son

---

[71] « je sais je sais pour fait que quand vous vieillissez c'est fou soudain vous réalisez que votre mémoire n'est plus aussi bonne qu'elle l'était »

[72] « un peu de mon apprentissage disparait »

[73] Pour rappel : numéro de tours de parole dans l'entretien de Jeanne

[74] « je devrais mieux savoir »

[75] « j'ai oublié la fichue phrase »

[76] « l'âge avancé qui affecte/handicape »

âge *« can't hear because my hearing isn't as good »*[77] (88). Cela s'accorde avec l'idée de Fledge (1992, 1995) selon laquelle la compétence en prononciation dépendra de la qualité de perception. Eddy indique que pour lui les sons apparaissent *« very subtle »* (très subtils) (88), il commet donc des erreurs en essayant de les réaliser puisqu'il ne les perçoit pas correctement. Son âge plus avancé affecte ainsi sa compétence linguistique et le rend plus à même de commettre des erreurs.

6.1.3. L'expérience

À des degrés différents, tous les participants mentionnent leurs expériences d'apprenants enfants, professionnelles ou de vie comme influençant leur rapport à l'erreur.

Jeanne par exemple, de par son expérience d'enfant, n'a pas développé le même rapport à l'erreur à l'écrit et à l'oral. En effet, lorsqu'elle était enfant, l'accent étant porté sur l'écrit plutôt que l'oral, elle est devenue plus exigeante avec elle-même à l'écrit *« it has to be right »* (cela doit être correct) (236). Elle indique à plusieurs reprises ses difficultés plus présentes à l'écrit (62 ; 66 ; 68 ; 72 ; 76 ; 176 ; 236 ; 240[78]), comme si les erreurs à l'oral étaient moins sérieuses, puisqu'à l'écrit, l'erreur est là, noir sur blanc, et qu'il est donc impossible de *« hide from it »* (s'en cacher). Au contraire à l'oral: *« you can almost pretend that they've misheard you of course you said la»*[79] (240). Il est d'ailleurs intéressant de constater que pour Ben, c'est l'inverse. L'erreur à oral lui semble plus grave qu'à l'écrit car sera remarquée par plus de personnes que ce soit l'enseignant ou les apprenants, alors qu'à l'écrit, l'erreur est en quelque sorte cachée au reste des apprenants. Le souvenir de cette *« glaring error »* (grossière erreur) le poussera à ne pas la refaire (121 ; 131).

D'autre part, Jeanne indique son parcours réussi d'apprenante de français (220 ; 222 ; 226 ; 228), comme si elle avait fait ses preuves, qu'elle possédait les connaissances et que ses erreurs n'étaient en fait plus que des fautes. Elle indique ainsi que:

---

[77] « je ne peux pas entendre car mon audition n'est plus aussi bonne »

[78] Numéro des tours de parole où cela est mentionné dans l'entretien de Jeanne.

[79] « on peut presque prétendre qu'ils ont mal compris bien sûr qu'on avait dit la »

« i've got the experience of knowing what it feels like to be sort of a successful in it so if i do make an error it doesn't matter you know »[80] (222).

Maintenant qu'elle a acquis la confiance nécessaire dans son apprentissage du français, l'erreur ne l'inquiète plus. Il est intéressant de noter que lorsqu'elle avait entrepris un apprentissage en allemand son rapport à l'oral et à l'erreur était différent. Ses difficultés et la peur de commettre des erreurs l'empêchaient parfois de prendre la parole (224). De plus, Jeanne est l'apprenante avec le niveau le plus avancé dans la classe. Elle apprécie ce statut et ne se cache d'ailleurs pas de juger parfois ses camarades. En parlant des autres membres du groupe intermédiaire elle répète à deux reprises *« they weren't that good »*[81] (28 ; 30) en insistant sur le *« that »,* ceci vient en quelque sorte confirmer qu'elle se sent sans doute supérieure à eux. Elle tient d'ailleurs à montrer qu'elle maîtrise bien le français en utilisant certains mots *« réverbère »* (124) *« le truc et le machin »* (56 ; 178) *« merci bien »* (200) et en faisant référence à ses expériences en France *:*

« i used to be able to speak French so that nobody actually knew i was foreign »[82] (48) et *« this police man looked at me and said are you not French »*[83] (50).

Ceci lui procure une certaine confiance dans son apprentissage et son rapport à l'erreur.

Quant à Nick, son expérience en danse classique lui a permis de forger cette vision selon laquelle la pratique fluidifie et rend naturel l'apprentissage (142[84]). C'est pourquoi il cherche toujours à essayer même lorsqu'il n'est pas sûr de lui. Ce sont les essais et la pratique qui vont lui permettre de développer son système linguistique en français (140).

Toutefois, pour Lucy, sa perception de l'erreur en tant qu'élève puis en tant qu'apprenante adulte n'a pas changé (142 ; 144 ; 146). Ce ne sont donc pas ses expériences

---

[80] « j'ai l'expérience de savoir ce que c'est de réussir en quelque sorte dans cela et donc si je fais une erreur ça n'a pas d'importance vous savez »

[81] « ils n'étaient pas si bons »

[82] « je pouvais parler français sans que personne ne sache que j'étais étrangère »

[83] « le policier m'a regardée et m'a dit « vous n'êtes pas française ? » »

[84] Ceci est explicité dans le tour de parole 142 de l'entretien de Nick

qui l'ont forgée mais plutôt sa personnalité. Elle insiste d'ailleurs à huit reprises sur le fait que ses attitudes et sa vision dépendent vraiment d'elle et de sa personnalité (62 ; 70 ; 102 ; 132 ; 134 ; 136 ; 206 ; 208[85]).

Il semble ainsi que les spécificités de l'apprentissage d'une langue chez les adultes influencent leur rapport à l'erreur à différents degrés. Ces caractéristiques ne peuvent à elles-mêmes justifier les perceptions et attitudes face à l'erreur. Comme le souligne Lucy, la personnalité est ainsi importante. Il s'agit donc dans le chapitre suivant d'analyser l'influence du profil d'apprenant sur le rapport à l'erreur.

6.2. L'influence du profil d'apprenant sur le rapport à l'erreur

Comme nous l'avons vu précédemment, le questionnaire de Narcy identifie dix profils d'apprenants en fonction de cinq styles d'apprentissage (cf. figure 6, p.31). Nous nous concentrerons ici sur les styles : personnel (profil perfectionniste ou réaliste), socio-psychologique (profil dépendant ou indépendant) et enfin, cognitif (profil analytique ou globalisant). Les styles perceptif et socio-affectif ne seront pas abordés dans ce chapitre, le premier n'ayant pas de rapport avec l'erreur et le second ayant été traité au travers du filtre affectif.

6.2.1. Profil d'apprenant perfectionniste et réaliste

Le style personnel, à savoir le caractère réaliste ou perfectionniste, semble également jouer un rôle dans ce rapport. En effet, les apprenants à tendance plus réaliste semblent moins se soucier de commettre des erreurs. C'est le cas de Nick et Jeanne, qui ne s'inquiètent pas des erreurs, tant qu'elles n'affectent pas l'interaction.

Nick souligne ainsi : *« it's possible to get away with things that are incorrect »*[86] (22). Tant que les erreurs n'impactent pas sur le sens et la compréhension de l'interaction il *« don't think it prevents me from speaking »*[87] (24). Il appuie d'ailleurs, sur son désir de compréhension dans la phrase suivante, en insistant sur le « understood »:

---

[85] Ceci est illustré dans les tours de paroles suivants dans l'entretien de Lucy

[86] « c'est possible de s'en tirer avec des choses qui sont incorrectes

[87] « il ne pense pas que cela l'empêche de parler »

« as long as i am UNDERSTOOD that's probably more important to me if i make those errors and mix tenses i accept that »[88] (52).

Pour Jeanne, le plus important à l'oral est *« obviously to be understood »*[89] (56) par son interlocuteur. Dans cette optique, elle arrivera toujours ainsi à *« wriggle my way through almost anything »*[90] (180). Le principal pour elle, est donc qu'il puisse y avoir une interaction avec compréhension mutuelle. Dès lors, toutes conversations peuvent être possibles même avec des erreurs (200). Elle reconnait toutefois qu'il est préférable de ne pas commettre d'erreur car il n'y a aucun risque d'incompréhension ou d'ambigüité dans l'interaction (200). Aucun des interlocuteurs ne sera donc amené à perdre la face. Ne pas commettre d'erreur est ainsi un but qu'elle aimerait pouvoir atteindre et qui serait *« lovely »* (plaisant) (273), mais de manière réaliste, elle se rend compte que ce n'est pas réalisable dans les conditions actuelles de son apprentissage (275). De ce fait, en ayant conscience de son environnement d'apprentissage et de ses capacités : *« i'd never go out with the thought of trying to do everything »*[91] (158), l'erreur ne la bloque pas. A noter toutefois que Jeanne est plus perfectionniste à l'écrit et de ce fait, les erreurs l'y inquiètent plus. En parlant d'une lettre qu'elle avait écrite pour un camping français, elle souligne *« i doubled check things »*[92] (232). L'erreur à l'oral peut donc être plus facilement ignorée et oubliée qu'à l'écrit, ce qui semble la rassurer.

Au contraire les apprenants plus perfectionnistes comme Ben, Lucy et Emily sont à la recherche de l'essai parfait ce qui les bloque parfois pour prendre la parole. La manière dont Ben insiste sur le début du mot montre son désir vis-à-vis de cela *« PERfect attempt »* (l'essai parfait) (144[93]). Il reconnaît toutefois que:

---

[88] « du moment que je suis COMPRIS c'est sans doute plus important pour moi si je fais ces erreurs et confond les temps je l'accepte »

[89] « évidemment de se faire comprendre)

[90] « s'extirper de pratiquement tout »

[91] « je ne me lancerait jamais avec l'idée d'essayer de tout faire »

[92] « je revérifie les choses »

[93] numéro de tour de parole où cela est mentionné de l'entretien de Ben

« maybe it's silly to wait until you i think you're producing that / i would certainly think that probably that would slow me down in my learning THAT attitude »[94] (149).

Il remet donc en question son apprentissage et peut-être ainsi son rapport à l'erreur. Il considère pour la première fois la fuite de l'erreur soulignée par *« that »* terme d'ailleurs plus péjoratif que « this », comme *« silly »* (idiot). Par l'utilisation de ces termes, il sous-entend un certain caractère négatif à cette attitude. Il semble toutefois partagé sur ce point, comme l'indique le *« maybe »* (peut-être). Il lui paraît qu'il devrait accepter cette idée *« certainly »* (certainement) mais que cela va à l'encontre de son caractère. Il poursuit d'ailleurs en soulignant que *« that's how i've always preferred to learn »*[95] (149). Enfin, de manière réaliste, il admet que ne pas commettre d'erreur, bien que fantastique, serait un but irréaliste (234). Il semble ainsi qu'il ait des attentes et des attitudes perfectionnistes quant à l'erreur mais une vision plus réaliste.

Par ailleurs, au-delà d'une faiblesse, il associe surtout l'erreur à l'échec. Il utilise les termes *« failure »* (échec) et *« fail »* (échouer) à huit reprises au cours de l'entretien (76 ; 78 ; 96; 102 ; 112 ; 114 ; 119 ; 218). L'erreur est uniquement et avec certitude, *« for sure »* (72) perçue comme quelque chose de négatif dans son apprentissage puisqu'elle *« demonstrate a lack of understanding »*[96] (96). L'erreur lui fait ainsi prendre conscience que son système linguistique en français n'est pas encore complet. Ainsi, lorsqu'il réalise qu'il ne maitrise pas un aspect de la langue, cela le rend plus réticent à prendre la parole dans ce domaine (106).

Lucy quant à elle, à non seulement un caractère perfectionniste mais aussi exigeant. En effet, elle attache beaucoup d'importance à ses erreurs mais pas à celles des autres *« that wouldn't worry me »*[97] (104). Elle ne relève d'ailleurs pas lorsqu'ils font des erreurs *« i honestly don't i've always thought you know they're pretty good »*[98] (108). Comme si les autres avaient le droit d'en commettre mais pas elle. Elle reconnaît d'ailleurs qu'elle

---

[94] « peut-être que c'est idiot d'attendre jusqu'à ce que tu penses que tu produis cela / j'imagine certainement que probablement ça me ralentirait dan mon apprentissage cette attitude.»

[95] « c'est comme ça que j'ai toujours préféré apprendre »

[96] « démontre un manque de compréhension »

[97] « ça ne me ferait rien »

[98] « honnêtement je ne le fais pas, j'ai toujours cru vous savez qu'ils sont plutôt bons »

« don't look at my successes »[99] (202). Ainsi, les sentiments qu'elle éprouve lorsqu'elle commet une erreur sont uniquement négatifs (102). À dix reprises, elle utilise les termes *« stupid », « idiot », « fool »* (imbécile), *« nul »*, (50 ; 54 ; 62 ; 66 ; 100 ; 138[100]). Elle a pourtant conscience qu'elle se juge elle-même de cette manière assez brutale et que ce n'est pas partagé par les autres apprenants :

« that's why i think it's me it's not the other people »[101] (136), *« no one has ever turned around to me and said you're stupid or whatever it's just me doing it to myself »*[102] (138).

Ainsi de par son caractère exigeant, lorsqu'elle fait une erreur elle se déçoit. Elle a également l'impression de décevoir l'enseignant : *« what do you think when you work hard and i can't remember »*[103] (62). Elle est donc d'autant plus affectée car elle ne veut pas non plus blesser son interlocuteur, ici l'enseignant. C'est probablement pourquoi elle se sent d'autant plus embarrassée (66 ; 206).

Le cas d'Emily est surprenant puisque contrairement au questionnaire où elle avait préféré « accepter de se débrouiller pour le moment », elle reconnait lors de l'entretien qu'elle « *expect to be able to speak perfectly straight away »*[104] (40), c'est pourquoi elle ressent de la frustration lorsqu'elle commet des erreurs. Elle précise cependant de manière plus réaliste que les conversations ne sont jamais parfaites même en langue maternelle. La phrase doit avant tout être compréhensible. Pour elle, ne faire aucune erreur n'est pas possible, elle répète à trois reprises *« no »* (200) quand elle questionnée sur ce sujet. Ainsi la phrase doit avant tout être parfaite pour elle (152), ce qui n'exclut pas les erreurs. Elle a donc sa propre vision de la perfection et de l'objectif de communication à atteindre.

Eddy quant à lui, bien qu'à tendance légèrement perfectionniste, se jettera à l'eau même si sa phrase n'est pas complète. Ceci peut s'expliquer notamment par son caractère

---

[99] « ne regarde pas mes succès »

[100] numéro des tours de parole dans l'entretien de Lucy où ces termes apparaissent.

[101] « c'est pourquoi je pense que ça vient de moi et pas des autres »

[102] « personne ne s'est jamais retourné vers moi pour dire tu es stupide ou peu importe c'est juste moi qui le fait à moi-même).

[103] « que pensez-vous quand vous avez travaillez dur et que je ne peux pas me souvenir »

[104] « s'attend à parler bien tout de suite »

combatif. Il fait souvent référence au cyclisme, sport qui le passionne pour montrer qu'il n'est pas du genre à baisser les bras. Il voit l'apprentissage du français comme un nouveau défi dans sa vie, il mentionne cette idée de *« challenge »* neuf fois (6 ; 8 ; 22 ; 44 ; 46 ; 50 ; 64[105]). Aller au-delà de l'erreur est donc avant tout quelque chose de personnel pour lui. Il a d'ailleurs conscience de ses erreurs et de ses difficultés. Contrairement à ses résultats au questionnaire il semble être plutôt réaliste que perfectionniste sur ce point. Il mentionne à 2 reprises *« i make many errors »*[106] (4 ; 44 ; 62) mais cela ne l'inquiète pas, il accepte ses capacités. En spécifiant toutefois *« many »* (beaucoup) il a tendance à se dévaloriser ce qui renvoie à son manque de confiance en lui. Cependant, c'est le fait d'être conscient de ses capacités qui le pousse :

« i don't imagine that i'm a great French speaker i know i make mistake but i know that if i don't try then i'm always going to be THAT hesitant person you know»[107] (62).

Il insiste sur le *« that »* car il est important pour lui de surmonter ses difficultés, c'est ce qui le fera évoluer aussi en tant que personne. A l'instar de Conac (2012), l'erreur devient alors moteur de son processus d'apprentissage, il progresse grâce à elles (64).

Dans l'ensemble, tous les apprenants ont un désir de communication et reconnaissent que les erreurs ne sont pas toujours un frein à cela. C'est pourquoi, ils attachent tous plus d'importance aux erreurs qui peuvent impacter le sens ou la compréhension. Il semble ainsi, que bien que tous les sujets soient réalistes en ce qui concerne leur désir de communication, les apprenants perfectionnistes éprouveront toujours l'appréhension que leur production ne soit pas parfaite.

6.2.2. Profil d'apprenant dépendant et indépendant

Pour les sujets au profil dépendant comme Ben, Emily et Eddy, l'erreur doit être dédramatisée, en étant positivée. Ils indiquent ainsi que les encouragements sont tout aussi importants que les corrections. Ben remarque ainsi que les feedbacks positifs de

[105] tours de parole dans l'entretien d'Eddy où cela est mentionné

[106] « je fais beaucoup d'erreur »

[107] « je n'imagine pas être un super locuteur en français je sais que je fais des fautes mais je sais que si je n'essaye pas je resterai toujours CETTE personne hésitante vous savez ».

l'enseignant lui permettront de *« feel more inclined to speak up again »*[108] (108). Il s'agit probablement ici encore, de son désir de donner une image positive de son apprentissage au reste de la classe. Lorsque le professeur reconnaît ses réussites plutôt que « ses échecs », il valide en quelque sorte son apprentissage ce qui le pousse dans une dynamique positive et augmente sa confiance.

C'est le cas également pour Eddy, qui mentionne ainsi son expérience en tant qu'enseignant où il encourageait toujours ses apprenants. Il souligne que si *« all you do is pointing out the mistake then you get you begin to lose confidence »*[109] (40). Ceci renvoie à son besoin d'être rassuré dans son apprentissage. Il est d'ailleurs reconnaissant envers les personnes qui le corrigent et l'encouragent, que ce soit ses interlocuteurs, l'enseignant ou ses amis (28 ; 32[110]) car il *« don't want to say the word incorrectly »*[111] (32).

Finalement, contrairement au profil déterminé par le questionnaire, il semble qu'Emily ait un caractère plutôt dépendant à l'oral. Elle souligne à deux reprises qu'elle a besoin *« to be made to speak »* (28 ; 56). Ceci semble tout à fait en accord avec son peu d'interventions en classe. Dès lors, nous pouvons nous demander si l'absence de participation provient d'une appréhension de l'erreur ou d'un manque de motivation. Par ailleurs, elle utilise d'ailleurs son âge pour être *« forgiven »* (pardonnée) pour ses erreurs (92 ; 104 ; 108). Par la répétition de cette idée, Emily se sent peut-être gênée par ses erreurs, comme si elle craignait de porter atteinte à la face de ses interlocuteurs par ses erreurs. Ce désir de pardon, peut toutefois également renvoyer à son caractère dépendant, ayant besoin d'être rassurée après une erreur.

Les apprenants dépendants ont donc besoin d'être rassurés dans leur apprentissage, notamment au moment de l'erreur. Les profils plus dépendants peuvent donc appréhender la participation orale à cause des erreurs s'ils ne sont pas mis en confiance préalablement.

6.2.3. Profil d'apprenant analytique et globalisant

Le style cognitif, semble également influencer le rapport à l'erreur. En effet, les apprenants analytiques à l'exception d'Eddy, à savoir Ben, Lucy et Emily, ressentent le

[108] « se sentir plus enclin à prendre la parole »

[109] « tout ce que vous faites c'est souligner les erreurs et bien vous commencez par perdre confiance ».

[110] pour rappel, ces numéros renvoient au tour de parole dans l'entretien d'Eddy.

[111] « ne veut pas dire les mots de manière incorrecte »

besoin d'avoir toutes les clefs en main avant de prendre la parole. Ils préfèrent assimiler toutes les informations pour éviter à tout prix l'erreur. Lucy souligne ainsi *« probably wouldn't say a word at all if i've got a word missing »*[112] (74). Elle ne conçoit donc pas de prendre la parole si sa phrase n'est pas complète, ce qui est mis en évidence par l'observation de sa participation sur neuf semaines, où il apparaît que sur onze sollicitions, trois ont été sans réponse. Ces fois là, elle n'avait probablement pas pu préparer sa réponse correctement dans sa tête et avait ainsi paniqué.

Il semblerait également, que leur caractère analytique soit un moyen de les rassurer dans des situations d'insécurité. C'est le cas notamment de Ben qui souligne :

« i think i like to understand the all of something that i'm learning and so i don't like to dive in make a stab at something i'd rather sit back and wait until i feel i understand it more fully [...]watch the class developed and progress until it was at a level where i felt ah i kind of understand everything that had happened in here and then i'll feel more inclined to speak up so i think »[113] (135).

Ainsi, le fait d'avoir assimilé le contenu dans sa globalité lui permet de gagner en confiance :

« *i don't feel confident in putting forward an attempt unless i feel like i've got all the information to hand and i've you know gone through it all in my head already »*[114] (143).

Il critique d'ailleurs les apprenants plus globalisants qui se jettent à l'eau sans toujours comprendre *« any »* (toutes) les informations nécessaires et qui, ainsi, n'apprennent pas de leurs erreurs, puisqu'ils ne comprennent pas le fond de la question (155). Pour lui il est plus intéressant de se faire expliquer les choses notamment pour

---

[112] « je ne dirais surement rien du tout si il me manquait un mot »

[113] « je pense que j'aime tout comprendre de ce que j'apprends et donc je ne me jette pas et je n'essaye pas je préfère regarder la classe se développer et progresser jusqu'à ce que je sois à un niveau où j'ai le sentiment de comprendre tout ce qui s'est passé dans la classe et ensuite je me sentirai plus enclin à prendre la parole je pense »

[114] « je ne me sens pas confiant d'essayer à moins d'avoir l'impression d'avoir toutes les informations en main et d'avoir tu sais tout repassé dans ma tête »

s'auto-corriger (188). Tous les trois expliquent d'ailleurs que leur processus d'acquisition peut être lent mais qu'une fois qu'ils ont acquis un concept ils se sentent plus à l'aise et s'en souviennent.

Eddy semble être un cas plus particulier, puisque bien qu'à tendance analytique, il n'hésite pas s'exprimer sans avoir tout assimilé. Ceci pourrait une fois encore rejoindre son caractère combatif, qui cherche à relever des défis.

Pour les apprenants globalisants comme Jeanne et Nick, trop d'informations peuvent au contraire les embrouiller. Ils n'hésitent ainsi pas à se lancer, toujours dans un désir de communication, même en commettant des erreurs. Ils soulignent que c'est grâce aux erreurs qu'ils se perfectionneront, ils apprennent ainsi par la pratique et l'expérience. Selon les termes de Mosbah (2007), il s'agit pour eux de jauger ainsi leur système linguistique en français en le corrigeant ou l'étoffant. Le traitement de l'erreur devient donc une étape capitale de ce processus.

En résumé, il semble que les profils perfectionniste, analytique et dépendant soient plus sensibles vis-à-vis de l'erreur. En effet, ces apprenants auront besoin de plus de temps et de motivation pour tenter d'aller au-delà de l'idée de l'essai parfait et d'accepter de commettre des erreur. Ces tendance ce retrouvent également lors du traitement de l'erreur.

6.3. Le traitement de l'erreur

Le traitement de l'erreur représente une étape parfois délicate dans le processus d'apprentissage. Une fois encore les préférences varieront d'un apprenant à l'autre. Il semble toutefois lors des entretiens qu'un consensus se soit formé sur trois points :

- on apprend de ses erreurs
- l'erreur doit être dédramatisée.
- il existe une hiérarchie dans la classe à l'égard du traitement de l'erreur

6.3.1. Apprendre par l'erreur

Tous les apprenants, avec plus au moins de conviction toutefois, admettent que l'erreur représente une source de progrès dans l'apprentissage. Nick reconnaît ainsi que l'erreur l'aide à progresser (136 ; 138 ; 144[115]).

Jeanne a également souligné ce point à six reprises (98 ; 100 ; 106 ; 174 ; 196 ; 285). L'entretien se conclut d'ailleurs avec l'idée selon laquelle l'erreur:

« it's a source of progress because you learn through making mistakes / it's the BEST way to learn / to make a mistake and realise it's a mistake or having it pointed out it's a good learning tool »[116] (285).

En insistant sur le *« best »* (meilleur), il est clair qu'elle attache une grande importance à la correction des erreurs dans l'apprentissage. Toutefois, la manière dont l'enseignant va traiter cette erreur sera déterminante. Sa perception du traitement de l'erreur a fortement été forgée par son expérience d'enseignante. Elle souligne qu'en tant qu'enseignante, elle ne corrigeait pas tout pour ne pas peiner l'apprenant :

---

[115] numéro des tours de parole dans l'entretien de Nick où cela est mentionné

[116] « c'est une source de progrès car on apprend en faisant des erreurs / c'est la MEILLEURE façon d'apprendre / faire une erreur et réaliser que c'est une erreur ou qu'elle soit signalée c'est un bon outil pour apprendre »

« if you have worked hard and it comes back […] just covered in corrections it makes you feel very disappointed and downhearted »[117] (154).

Bien qu'en faisant référence à ses anciens élèves, elle utilise ici le *« you »* pour généraliser ses propos et s'inclure dans cette perception. Par ailleurs, Jeanne remarque que l'enseignant doit adapter ses feedbacks à l'apprenant qu'il a en face de lui (218). Par exemple, pour elle, de nature plutôt globalisante elle ne préfère pas recevoir trop de corrections et d'explications. Elle préfère se concentrer sur un point pour pouvoir l'assimiler (156).

Lucy, quant à elle, voit également le traitement de l'erreur comme quelque chose de positif, ce qui la fait d'ailleurs réfléchir sur sa vision de l'erreur. En effet, elle commence l'entretien en soulignant tous les sentiments négatifs qu'elle associe à l'erreur, puis elle admet :

« i know that making errors they say you learn from your mistakes so it's positive definitely »[118] (126).

Elle utilise toutefois l'impersonnel *« they say »*, il n'est donc pas sûr qu'elle exprime pleinement son opinion et non pas une idée générale. Elle affirme par ailleurs :

« i don't mind being corrected i think it's important »[119] (112) parce que *« you make that mistake and you think ah alright cause i wasn't sure when i was supposed to XX but it's good »*[120] (116).

Elle apprécie donc que ses erreurs soient corrigées, quelqu'en soit la manière, afin de ne plus les refaire. En accord avec son caractère analytique, elle apprécie une

---

[117] « si vous avez travaillé dur et que cela revient […] couvert de correction cela vous fait vous sentir déçue et découragé »

[118] « je sais qu'on dit que l'on apprend de ses erreurs donc c'est quelque chose de positif pour sûr »

[119] « ça ne me dérange pas d'être corrigée je pense que c'est important »

[120] « tu fais une erreur et tu penses ah oui d'accord je n'étais pas sûre quand j'étais supposée XX mais c'est bon »

intervention individuelle avec l'enseignant pour pouvoir approfondir la compréhension de son erreur (114).

Dans cette optique de progression, « être corrigé » est très important aussi pour Eddy. Lorsqu'interrogé sur la question, sa réponse est claire et précise *« YES »* (oui) (42), il n'a aucun doute là-dessus. Il souligne d'ailleurs que si ses erreurs ne sont pas relevées et corrigées *« there's no point to the lesson / you know i'm learning incorrect French »*[121] (44).

Ben et Emily reconnaissent également ce point mais ont cependant plus de mal à l'accepter. Ainsi, bien que Ben n'aime pas que ses erreurs soient signalées puisque cela souligne son échec, il admet que son apprentissage serait *« pointless »* (sans intérêt) sans correction (112) et insiste sur le fait qu'il souhaite être corrigé (répétition du *« yes »* en 163). Il semble ainsi reconnaître, toutefois avec quelques réticences, par l'utilisation du modal *« could »* de possibilité : *« i suppose it could be »*[122] que l'erreur peut être source d'apprentissage (121). Il le remarque ainsi à huit reprises (58 ; 62 ; 121 ; 151 ; 153 ; 159 ; 161 ; 228[123]).

De la même manière, bien qu'elle affirme ainsi à plusieurs reprises que l'on peut apprendre de ses erreurs (118 ; 122 ; 124 ; 126 ; 184 ; 200 ; 208). Emily reconnaît :

« maybe that's the way it goes you Have to make lots of mistakes and be prepared to makes mistakes hum that's the way you learn »[124] *(40) et « i think you should see it as a source of progress »*[125] (216)

L'utilisation de *« maybe »* (peut-être) et de l'impersonnel associé à devrais *« you should »* traduisent son incertitude. En effet trop de corrections pourraient amener selon elle l'apprenant à un agacement et une perte de confiance (84)

---

[121] « la leçon n'a pas d'intérêt / j'apprends un français qui est incorrect »

[122] « j'imagine que cela pourrait être »

[123] numéro des tours de paroles dans l'entretien de Ben où cela est illustré

[124] « peut-être que c'est comme ça peut-être qu'il faut faire beaucoup d'erreurs et être prêt à faire des erreurs c'est la manière dont on apprend »

[125] « je pense qu'il faudrait le voir comme une source de progrès

Le traitement de l'erreur est donc pour tous primordial, mais varie dans ses conditions d'un apprenant à l'autre. Ils soulignent tous, que toutes les erreurs ne devraient pas être soulignées et corrigées pour ne pas affecter la confiance ou frustrer l'apprenant. Ben remarque ainsi que la correction doit être adaptée au niveau, en pointant des erreurs plus subtiles pour les apprenants avancés. Pour lui d'ailleurs, l'absence d'erreur serait le signe que le niveau d'enseignant/apprentissage ne serait plus adéquat (240[126]). D'autre part, ceux qui ont une expérience d'enseignant comme Jeanne, Lucy, Eddy et Nick proposent de se concentrer sur un aspect particulier de la langue, plutôt que d'essayer de tout corriger à la fois. Ces derniers mentionnent également le fait que l'enseignant doit avant tout adapter ses feedbacks en fonction des apprenants car suivant leur profil ils ne réagiront pas de la même manière. En effet, comme le souligne Emily, une correction adaptée au profil d'apprenant permet aussi de dédramatiser l'erreur :

« you do want to be corrected cause you do want to know that you're saying the right thing »[127] (82).

La manière dont sa phrase est formulée montre qu'elle attache plus d'importance à ce qui est correct dans les propos plutôt qu'à ce qui ne l'est pas. Il s'agit dont peut-être pour Emily de dédramatiser l'erreur en la voyant d'un côté positif.

6.3.2. Dédramatiser l'erreur

Il semble dès lors, essentiel pour tous les apprenants de dédramatiser l'erreur, en la prenant avec humour par exemple, cependant, sans ne jamais se moquer. Jeanne, Eddy, Nick et Emily mentionnent que l'erreur devrait être traitée de manière douce avec un sourire par exemple.

Eddy remarque ainsi en prenant du recul avec l'utilisation du « you » que les erreurs peuvent aussi être dramatisées en *« thinking this is the end of the world »*[128] (80). Il n'est ici pas évident qu'il s'agisse de son opinion personnelle et qu'il se moque peut-être des personnes qui voient l'erreur de cette manière, par l'utilisation d'une métaphore plutôt

[126] tour de parole dans l'entretien de Ben où il le mentionne.

[127] « tu veux être corrigé car tu veux savoir si ce que tu dis est correct »

[128] « pensant que c'est la fin du monde »

extrême. Ou bien essaie t-il de la dédramatiser pour lui-même. Cependant, il reconnait qu'en raison de son manque de confiance, trop de corrections peuvent l'atteindre. Il plaisante ainsi sur le fait que la correction doit être douce et non pas *« with a big wipe »*[129] (36).

Nick partage cette vision. En effet, un traitement de l'erreur trop strict entrainera une diminution de sa confiance et le rendra plus hésitant à prendre la parole (122 ; 124 ; 131[130]). Il indique ainsi :

« i kind of know when i'm making a mistake like i said but if i've got the confidence to power through it i'll keep going for it and if at the moment if i feel that it's too much [...] i know Emily get very relunctant to speak and i might start doing that myself because i know i'm gonna make mistake so i won't say anything »[131] (122).

Il semble donc qu'il soit freiné une fois qu'il prend conscience de l'erreur. Tant qu'elle n'est pas clairement exprimée et qu'elle reste superficielle cela ne l'atteint pas. C'est pourquoi, il souligne le besoin de dédramatiser l'erreur, notamment avec un sourire ou en créant un environnement d'apprentissage détendu (98). Il mentionne d'ailleurs ici son expérience d'enseignement où l'humour est utilisé pour détendre l'atmosphère et aider le traitement de l'erreur :

« i feel by making somebody a bit more relaxed with it they're more receptive to the correction »[132] (104).

Etant donné qu'il essaie d'impulser ce type de situations en tant qu'enseignant, il est possible d'imaginer qu'il y serait sensible en tant qu'apprenant.

---

[129] « un gros fouet »

[130] tours de parole dans l'entretien de Nick où cela est mentionné

[131] « je sais en quelque sorte que quand je fais une faute comme je l'ai dit mais si j'ai la confiance d'aller au-delà de ça je continuerai et si à un moment je sens que c'est trop […] je sais qu'Emily est très réticente à parler et je commencerai peut-être à l'être aussi parce que je sais que je vais faire des fautes donc je ne dirai rien »

[132] « j'ai l'impression qu'en rendant quelqu'un plus détendu avec ça il sera plus réceptif à la correction ».

Enfin, Emily et Lucy mentionnent également l'idée de partager l'erreur. Comme Lucy l'indique cela ne lui pose pas de problème si son erreur est traitée devant la classe parce que *« someone else might learn from my mistake »*[133] (122). D'une certaine manière, en partageant son erreur, elle la dédramatise, car d'autres auraient pu la faire. Emily y fait également référence à plusieurs reprises (86 ; 128 ; 186[134]) et propose qu'elle soit traitée avec humour (178 ; 180) mais sans moquerie bien sûr (182).

Il semble ainsi que les différents acteurs de la classe (apprenants et enseignants) doivent prendre l'erreur de manière détachée, afin de mieux l'accepter. Dès lors, à qui revient cette étape du traitement de l'erreur ?

6.3.3. Hiérarchie de classe et erreur

Comme le souligne Emily et Nick, le traitement de l'erreur ne doit pas être l'occasion pour certains apprenants, de se placer en position de supériorité en corrigeant leurs camarades. Il semble y avoir un consensus entre les sujets selon lequel, il y a une hiérarchie dans la classe où l'enseignant est le seul à pouvoir pointer et corriger les erreurs. A l'exception cependant des situations d'auto-correction qui sont d'ailleurs préférées par Ben ou des situations de collaboration comme l'indique Lucy, Emily et Nick.

Nick est ainsi ferme sur ce point. Contrairement à son profil majoritairement indépendant il ne conçoit pas le traitement de l'erreur par quelqu'un d'autre que l'enseignant sauf lorsqu'il s'agit de fautes qu'il peut corriger lui-même (34). Même s'il se rend compte qu'un autre apprenant a fait une erreur, il ne la corrigera pas. Il insiste et répète ainsi à trois reprises l'idée selon laquelle : *« it's not my place i'm not a teacher »*[135] (120). Il s'agace d'ailleurs des apprenants qui corrigent les autres pour *« showing off »* (frimer) (68). Il raconte un épisode où Jeanne l'avait corrigé (64). Cela semblait l'avoir marqué puisqu'il en avait discuté par la suite avec sa femme. La manière dont il rapporte les propos de Jeanne en l'imitant d'un ton sec, montre sa contrariété. Il poursuit d'ailleurs en indiquant *« she was always correcting ME »*[136] (66). Le fait d'insister ici sur le *« me »* peut dévoiler qu'il a été choqué et offensé par l'attitude de Jeanne. Il est d'autre part irrité

---

[133] « quelqu'un d'autre pourrait apprendre de mon erreur »

[134] numéro des tours de parole qui illustre ce point dans l'entretien d'Emily

[135] « ce n'est pas mon rôle je ne suis pas un enseignant »

[136] « elle ME corrigeait toujours »

par les apprenants plus analytiques qui ont besoin de beaucoup d'explications et peuvent ainsi avoir tendance à contredire l'enseignant (64 ; 74 ; 98 ; 120[137]). Il semble l'interpréter comme un désir d'aller à l'encontre de l'enseignant pour s'affirmer. Une fois encore il préfère que chacun respecte la hiérarchie de la classe vis-à-vis de l'erreur.

Le traitement de l'erreur, perçu comme nécessaire à la progression, semble donc être en quelques points particuliers à l'apprenant adulte. La volonté d'égalité entre apprenants ainsi qu'une atmosphère de classe détendue, en dépendront.

En résumé, il apparaît des tendances du rapport à l'erreur en fonction de l'âge, du profil et de l'expérience. Les particularités de l'apprentissage à l'âge adulte, à savoir le filtre affectif et les raisons biologiques comme la mémoire, impactent le ressenti de l'erreur. Le manque de performance provoque la frustration, et le manque de confiance, des craintes de perdre la face. Pour ce qui est des particularités liées au profil, les styles personnel et cognitif comme décrits par Narcy (1991), semblent avoir le plus d'impact sur le rapport à l'erreur et la production orale. Les apprenants aux traits perfectionnistes et analytiques peuvent l'inhiber. En effet, ils seront à la recherche de l'essai parfait et seront réticents à s'exprimer avant d'avoir toutes les clefs en main. Au contraire, les apprenants au caractère globalisant et/ou réaliste utiliseront l'erreur en vue de construire le système linguistique de la langue cible. En ce qui concerne le traitement de l'erreur, il est souhaité s'il n'est pas dramatisé et s'il permet à l'apprenant de progresser. Par ailleurs, pour les apprenants plus dépendants, il peut être source de réconfort dans l'apprentissage. Enfin, nul doute que l'expérience forge le caractère d'un apprenant. Les perceptions et attitudes vis-à-vis de l'erreur sont accentuées par les ressentis de situations passées. Pour certains, elles les motivent à aller au-delà, et pour d'autres, les freinent.

[137] tours de parole dans l'entretien de Nick où il y fait référence

Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en évidence certaines des particularités du public adulte et des profils d'apprenants, qui influencent les variations de perception et d'attitude vis-à-vis de l'erreur dans la classe de langue.

Dans le cas des apprenants adultes, l'idée de Krashen (1982), d'un filtre affectif plus présent se révèle ici liée à l'influence de la confiance en soi dans le rapport à l'erreur. En effet, les apprenants avec une confiance plus fine éprouveront des réticences à prendre la parole par peur de perdre la face. Par ailleurs, une correction fréquente et un traitement strict de l'erreur affaiblira encore leur confiance et renforcera leur appréhension de l'oral. D'autre part, pour les apprenants adultes plus mûrs, l'erreur est le plus souvent perçue sous le sens de faute comme définie par Corder (1974), Edge (1989) ou James (1998), provenant la plus part du temps, d'un manque de mémoire et non de compétence. L'erreur devient alors source de frustration et de déception avec la baisse de certaines capacités cognitives due à l'âge.

Dans son livre, *Comment mieux apprendre l'anglais,* Narcy (1991) suggérait déjà que certains profils d'apprenants semblaient plus favorables que d'autres à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette tendance se retrouve ainsi lorsqu'on aborde l'erreur. Les apprenants analytiques et perfectionnistes désireront avoir assimilé chaque aspect de la langue ou du thème avant de prendre la parole, dans le but de produire « l'essai parfait ». Par ailleurs pour les apprenants timides, l'appréhension de l'oral provient également de la peur de perdre la face dans la classe, en ayant l'air « stupide ». Ils ont toutefois conscience que cette réticence vis-à-vis de l'erreur peut être un frein à leur apprentissage. Il semble en effet y avoir un consensus parmi les participants à l'enquête selon lequel « on apprend de ses erreurs ».

De manière générale, bien que ce travail de recherche ait permis de justifier les hypothèses de départ, il ne peut les confirmer avec certitude. En effet, concernant par exemple l'impact du filtre affectif sur l'erreur, il apparaît que certains apprenants qui n'ont pourtant pas confiance en eux, n'hésitent pas à essayer à l'oral. De même, on ne peut affirmer avec fermeté que les apprenants analytiques, timides ou perfectionnistes seront complètement réticents à l'idée de s'exprimer en classe. Ils seront peut-être tout simplement plus tardifs. Par ailleurs, pour les apprenants plus silencieux, cela est-il dû

réellement au refus de commettre une erreur ou bien est-ce-que d'autres facteurs entrent en jeu ? Il semble donc que le rapport à l'erreur dépende de la mise en relation de bien des variables, comme par exemple, l'expérience, les traits de personnalité, le niveau dans la langue cible ou encore le groupe classe. De ce fait, l'échantillon de participants n'était peut-être pas assez varié en termes d'âge, de milieu social ou de nationalités par exemple, pour étendre et généraliser nos propos. De plus, le fait que les apprenants fassent partie du même groupe classe et se connaissent pour certains depuis plusieurs années influence leurs réactions face à l'erreur. La recherche aurait ainsi pu se concentrer sur un échantillon d'apprenants d'horizons variés avec une variable commune comme le niveau en langue cible.

Il en reste toutefois, que le rapport à l'erreur n'est pas seulement « un problème » d'apprenant. C'est aussi le rôle de l'enseignant, de l'accepter et d'en tirer profit dans le cours de langue. Comme le soulignait Astolfi (1997) et Charmeux (2012), l'enseignant pourra avoir tendance à renier l'erreur, la prenant comme un synonyme d'échec dans son enseignement, ou bien, l'ignorer pour ne pas « froisser » certains apprenants. C'est ainsi à lui de l'interpréter de manière positive, afin de la dédramatiser aux yeux des apprenants pour qu'ils l'appréhendent comme un outil dans la construction de leur système linguistique dans la langue cible. En tant qu'enseignante, notre rapport à l'erreur a évolué avec la réalisation de ce mémoire. Nous avons en effet pris conscience de la nécessité de l'erreur dans l'apprentissage et des attentes des apprenants vis-à-vis de la correction. Il ne s'agit donc pas de tenter de préserver la face des apprenants en ne relevant pas leurs erreurs mais plutôt d'adopter un traitement adapté à chacun. L'étude du rapport à l'erreur des enseignants et de leurs attitudes lors du traitement de l'erreur semble donc être un terrain d'investigation intéressant pour la suite de cette recherche.

Bibliographie

Alain (1932). *Propos sur l'éducation*, P.U.F, Paris

Al-Ghazo, A. (2016). Error Correction Strategies for the Classroom Oral Proficiency Used By Jordanian Teachers at Secondary, *International Journal of Learning and Development*, Vol.6, No.3, pp. 156-167, Repéré à: http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/article/viewFile/10038/8237

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur, 10ème Edition 2011

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 38, No.1, pp. 23–45, Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar.pdf

Besson, F. & Kikuchi, C. (2015). L'Erreur, l'échec, la faute : introduction. *Questes*, No.30, pp. 13-31, mis en ligne le 01 janvier 2015, Repéré à : http://journals.openedition.org/questes/4254

Birdsong, D. (1999). Introduction : Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition dans *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 1-22, Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.8, pp. 79-98, mis en ligne le 25 août 2008, Repéré à : http://aile.revues.org/1153

Boudreault Y. & Stoykova A., (2007) À la recherche de caractéristiques d'un modèle de l'apprenant des concepts fondamentaux de la programmation (CFP). INRP

Briggs, K. C. & Myers, I. B. (1976). Myers-Briggs Type Indicator, CA: Consulting Psychologists Press.

Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, No.45, pp.130-140. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00515106/PDF/L_observation_des_activitA_s_didactiques_.pdf

Bull S. et *al.*, (2007). Open Learner Models: Research Questions, Preface, Special Issue of *the International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED),* vol. 17 n°2, pp. 83-87

Cembalo, M. & Holec, H. (1973). Les langues aux adultes : Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques.* Repéré à : http://web.atilf.fr/IMG/pdf/5cembalo-holec.pdf

Cenoz, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.18, pp. 28-51, mis en ligne le 25 août 2008, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/1151

Charmeux, E. (2012). Ne pas faire de l'erreur un échec, *Les Cahiers pédagogiques,* No. 494, pp. 12-13

Chevrier, J. et *al.*, (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique, *Le style d'apprentissage, Education et francophonie,* Vol. XXVII, pp. 20-40

Connac, S. (2012). Autorise-t-on nos élèves à se tromper ?, *Les Cahiers pédagogiques*, No. 492, pp. 14-15

Coste, D. & Moore, D. (1994). Profils d'apprenants et gestion des passages, dans actes du IXe colloque internationale, Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint Etienne mai 1993, publication Université de Saint Etienne

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE.* Paris: Hachette

Demazière, D. (2012). L'entretien de recherche et ses conditions de réalisation. Variété des sujets enquêtés et des objets de l'enquête, *Sur le journalisme,* Vol.1, No.1 pp. 30-39, mis en ligne le 15 septembre 2012, Repéré à : https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01024516/document

Derivry, M. (2006) Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale?, Travaux de didactique du FLE, No.55, pp.100-108, Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document

Descompte, D. (1999), *La Dynamique de l'erreur*, Hachette Education

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1, No.23, pp. 103 – 117, Repéré à : https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm

Felder, R.M. & Henriques, E.R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education, *Foreign Language Annals*, Vol.28, No. 1, pp. 21-31. Repéré à: http://www.ncsu.edu/effective_teaching/Papers/FLAnnals.pdf

Felder, R.M. (1996). Matters or Style, *ASEE Prism*, Vol. *6*, No.4, pp. 18-23, Repéré à: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm

Felder, R.M. & Spurlin, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. *International Journal on Engineering Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 103-112.

Flard, J. & Récopé, M. (2012) Le parcours difficile de l'apprenant, *Les Cahiers pédagogiques*, No. 492, pp. 18-20

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003) Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.18, pp. 99-127, mis en ligne le 25 août 2008, Repéré à: http://journals.openedition.org/aile/1154

Jean Daubias, S. (2011). Ingénierie des profils d'apprenants, LIRIS (Laboratoire d'Informatique en Images et Systèmes d'information), Université Claude Bernard Lyon (Thèse de doctorat). Repéré à : http://liris.cnrs.fr/Documents/Liris-5352.pdf

Jing, H. et *al.*, (2016). Error Correction in Oral Classroom English Teaching, *English Language Teaching*; Vol. 9, No.12, pp. 98-103, Repéré à: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120692.pdf

Joseph, J.E. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité, *Journal Histoire Epistémologique Langage*, Vol.35, No.2, pp. 29-45, Repéré à : https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3456

Jung, C. (1921). *Psychological types*. Reprint of the 1924 Edition, Import Book, 2013

Klett, E. (2014). L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ?, *Synergies Mexique No.4*, pp. 95-106, Repéré à : https://gerflint.fr/Base/Mexique4/Estela_Klett.pdf

Knowles, M. (1973). *The Adult Learner : A Neglected Species*. Gulf Publishing Company

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb A.Y & Kolb D.A (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 Technical Specifications*, HayGroup, Resource Direct

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, First printed by Pergamon Press Inc., 2009 Internet Edition

Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, *Profils d'apprenants*, No.4, pp. 81-108 mis en ligne le 21 septembre 2005, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/1258

Lambert, M. (2006). Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs ? dans *Construction, acquisition et communication, Études linguistiques de discours contemporains*, Gunnel Engwall

Lieven, E. & Pine, J. (1993). Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.2, pp. 143-171, mis en ligne le 12 janvier 2012, Repéré à: http://journals.openedition.org/aile/4872

Margolis, D.P. (2010). Handling error oral feedback in language classrooms. *MinneWitesol Journal*, Vol.27, Repéré à : https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/109923/3_Margolis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mariani, L. (1996). Investigating Learning Styles, Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Luciano_Mariani2/publication/263695645_Investigating_learning_styles/links/54eb63250cf29a16cbe5fefd/Investigating-learning-styles.pdf

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Collection Didactique des langues étrangères, CLE Internationale

Millet, A. (2016 – 2017). Cours de méthodologie Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien (Cours de Master 2 Recherche, Spécialité Didactique du français), Université Grenoble Alpes

Moore, D. & Simon, D-L. (2002), Déritualisation et identités d'apprenants, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.16, pp. 121-144, mis en ligne le 14 décembre 2005, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/1374

Mondana, L. & Py, B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant, dans actes du IXe colloque internationale, acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint Etienne mai 1993, publication Université de Saint Etienne

Moritoahi, P. (2006). Teacher Questioning, Modification and Feedback Behaviours and Their Implications for Learner Production: an action research case study, Repéré à:https://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/languageteaching/Moritoshi1.pdf

Mosbah, G.A. (2007). Treatment of Classroom Oral Errors: a Comparative Study Between Native and Non-native Speaking Teachers (Thèse de doctorat en Education de linguistique appliquée), Université de Leicester

Mugnier, S. & Galligani S. (2017 – 2018). Méthodologie du mémoire de recherche (Cours de Master 2 Recherche, Spécialité Didactique du français), Université Grenoble Alpes/CNED

Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques, *Journal Histoire Epistémologique Langage*, Vol.35, No.2, pp. 5-15, Repéré à : https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3454

Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner*, Multilingual Matters

Narcy, J.P. (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*, Editions d'Organisation

Palmen, M.J. et *al.*, (1997). L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.9, pp. 176-191, mis en ligne le 18 novembre 2011, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/742

Pochard, J. (1994a). Exposé d'ouverture d'une IXe colloque Acquisition des langues, dans actes du IXe colloque internationale, Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint Etienne mai 1993, publication Université de Saint Etienne

Pochard, J. (1994b), Profil(s) d'apprenant(s), dans actes du IXe colloque internationale, Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint Etienne mai 1993, publication Université de Saint Etienne

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, N°2, pp. 9-24, mis en ligne le 12 janvier 2012 Repéré à: http://journals.openedition.org/aile/4874

Rézeau J. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire. *Alsic,* Vol. 2, No. 1, pp. 27 – 49, Repéré à : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000180/document

Romelear, P. (2005). Chapitre 4 – L'entretien de recherche, dans *Management des ressources humaines*, pp. 101 -137, De Boeck Supérieur

Ross-Gordon, J.M (2003). Adult learners in the classroom, *New Directions for student service*s, No.102, pp.43-52, Wiley Periodicals, Inc., Repéré à: http://robert-vroman.com/resources/Adult%20Learners%20in%20the%20Classroom.pdf

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, No.18, pp.3-15, mis en ligne le 25 août 2008, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/2163

Skehan P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London, Edward Arnold

Skehan, P. (2006). Second language acquisition research and task-based instruction dans *Reading in Methodology, A collection of articles on the teaching of English as a foreign language*, pp. 13-23, Repéré à: https://btk.ppke.hu/uploads/articles/671983/file/SomogyiToth2006%20Readings.pdf

Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui être compétent en langues à l'école ?, *Les langues modernes*, No.3, pp. 42-56.

Veronique, D. (1994a) Des apprenants et des tâches communicatives ou faut-il établir des profils d'apprenants ?, dans actes du IXe colloque internationale, Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint Etienne mai 1993, publication Université de Saint Etienne

Veronique, D. (1994b). Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques, *Acquisition et Interaction en langue étrangère, Profils d'apprenants* N°4, pp. 109-129, Mis en ligne le 22 Septembre 2005, Repéré à : http://journals.openedition.org/aile/1256

Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Université d'Avignon. Repéré à : file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/jcvilatte-le-questionnaire-jcv.pdf

Vion, R. (1992). *La communication verbale - Analyse des interactions*, p.265, Hachette

Worthen, N. (1995). Adult Learners : Knowledge and Use of Learning Styles. (Mémoire de Master en Education). Université de Lethbridge

Yang, W. (2010). A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 3, pp. 266-268, Repéré à:

https://pdfs.semanticscholar.org/c029/69a4bccf8f58d38c1c60337f8fffa03e273e.pdf

Sitographie

Black, J.L. (2016). The history and Significance of the Myers-Briggs Personality Test. Repéré à https://owlcation.com/social-sciences/The-History-and-Significance-of-the-Myers-Briggs-Personality-Test, Consulté le 10/03/2018

Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil International : http://www.cepec-international.org/index.php, Consulté le 05/05/2018

Centre national de ressources textuelles et lexicales : http://www.cnrtl.fr/, Consulté le : 18/05/2018

Journal officiel du 25/09/2009 : http://www.culture.fr/franceterme/result?francetermeSearchTerme=apprenant&francetermeSearchDomaine=0&francetermeSearchSubmit=rechercher&action=search, Consulté le : 18/02/2018

Le Larousse en ligne : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

Mcleod,S.A. (2013). Kolb – Learning Styles. Repéré à www.simplypsychology.org/learning-kolb.html, Consulté le 11/03/2018

Myers-Briggs Foundation : http://www.myersbriggs.org/, Consulté le 10/03/2018

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DL : Didactique des Langues

EIAH : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

ELT : Théorie de l'Apprentissage par l'Expérience

FLE : Français Langue Etrangère

ILS: The Index of Learning Styles

LC : Langue Cible

LM : Langue Maternelle

LSI : Learning Style Inventory

MBTI : Myers-Briggs Type Indicator

RAL : Recherche en Acquisition des Langues

Table des illustrations

Figure 1 – Adaptation de la pédagogie et de l'andragogie en fonction de l'âge et du degré de dépendance (La maturation naturelle vers l'auto-direction comparée au taux culturellement accepté du développement de l'auto-direction. (Knowles, 1973)) 11
Figure 2- Tableau de l'évolution dans l'acquisition d'une langue en fonction de la période critique (d'après Bongaerts, 2003) 15
Figure 3 Les 16 styles psychologiques selon le Myers-Briggs Indicator (www.myersbriggs.org).. 28
Figure 4: Les styles d'apprenants de Kolb (d'aprés McLeod, 2013) 28
Figure 5 Les profils d'apprenants selon le modèle Felder-Silverman (réalisé d'après les quatre dimensions proposées dans (Felder & Spurlin, 2005)) 30
Figure 6: Les profils d'apprentissage d'après le questionnaire de Narcy (Rézeau, 1999) 31
Figure 7 - Le statut de l'erreur selon J.P Astolfi (1997 :25) 33
Figure 8 - Les types de feedbacks selon Chaudron et Doughty (d'aprés Jing et *al.*, 2016) 42
Figure 9 - Extrait du questionnaire de Narcy (1991:28-29) présentant les dichotomies en lien avec l'erreur et la production orale. 47
Figure 10 - Les phases de l'entretien semi-directif (Romelaer, 2005; 104) 49
Figure 11 - Guide d'entretien 52

Table des matières

Remerciements 3

Introduction 6

PARTIE 1 - CADRAGE THÉORIQUE 8

CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES PAR LES ADULTES 9

1.1. Les spécificités du public apprenant adulte 9

1.2. L'acquisition d'une langue seconde par les adultes 13

1.2.1. L'hypothèse de la période critique 13

1.2.2. Les spécificités de l'acquisition d'une langue par les adultes 16

1.3. Problématique et défis de l'apprentissage d'une langue par les adultes en milieu guidé 18

CHAPITRE 2. PROFILS D'APPRENANTS : ORIGINES ET APPORTS DE CETTE NOTION 21

2.1. Les origines de la notion de profils d'apprenants 21

2.2. L'apport des profils d'apprenants dans l'apprentissage des langues 24

2.2.1. Premières interprétations en didactique des langues et en recherche en acquisition des langues 24

2.2.2. Utilisations et apports dans l'apprentissage d'une langue 25

2.3. Les instruments de mesure et de catégorisation des profils d'apprenants 27

2.3.1. Les modèles en psychologie de Myers-Briggs (1962) et Kolb (1964) 27

2.3.2. Le modèle Felder-Silverman – un outil pour la classe 29

2.3.3. Le questionnaire de Narcy pour les apprenants de langue 30

CHAPITRE 3. LE RAPPORT À L'ERREUR DES APPRENANTS 32

3.1. L'erreur : bref état des lieux 32

3.1.1. Les différentes notions liées à l'erreur 32

3.1.2. Pourquoi s'intéresser à l'erreur ? 33

3.2. Analyse des erreurs en acquisition des langues 36

3.2.1. Modèles d'analyse 36

3.2.2. Les types d'erreur dans la classe de langue 38

3.3. Utiliser l'erreur dans la classe de langue 39

3.3.1. Rapport à l'erreur et profils d'apprenants 39

3.3.2. L'erreur orale 40

3.3.3. Le traitement de l'erreur 41

PARTIE 2 - METHODOLOGIE 44

CHAPITRE 4. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES 46

4.1. Le recueil de données 46

4.1.1. Le choix des participants aux entretiens 46

4.1.2. L'entretien semi-directif 48

4.2. L'approche de l'entretien semi-directif 50

4.2.1. Le guide d'entretien 50

4.2.2. La transcription de l'entretien 52

4.3. Le cadre spatio-temporel de la recherche 53
4.3.1. Contexte de la recherche 53
4.3.2. Cadre des entretiens 54
4.4. Présentation des participants 56
4.4.1. Sujet 1 – Ben 56
4.4.2. Sujet 2 – Lucy 56
4.4.3. Sujet 3 – Jeanne 57
4.4.4. Sujet 4 – Nick 57
4.4.5. Sujet 5 – Emily 57
4.4.6. Sujet 6 – Eddy 58
4.5. Procédure d'analyse 58
PARTIE 3 - ANALYSE DES RÉSULTATS 60
CHAPITRE 5. ANALYSE DES DONNÉES EN SITUATION DE CLASSE 61
5.1. Ben 61
5.2. Lucy 62
5.3. Jeanne 63
5.4. Nick 63
5.5. Emily 64
5.6. Eddy 65
CHAPITRE 6. ETUDE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS 67
6.1. Les spécificités du rapport à l'erreur chez le public adulte 67
6.1.1. Le filtre affectif 68
6.1.2. L'aspect biologique 73
6.1.3. L'expérience 75
6.2. L'influence du profil d'apprenant sur le rapport à l'erreur 77
6.2.1. Profil d'apprenant perfectionniste et réaliste 77
6.2.2. Profil d'apprenant dépendant et indépendant 81
6.2.3. Profil d'apprenant analytique et globalisant 82
6.3. Le traitement de l'erreur 85
6.3.1. Apprendre par l'erreur 85
6.3.2. Dédramatiser l'erreur 88
6.3.3. Hiérarchie de classe et erreur 90
Conclusion 92
Bibliographie 94
Sitographie 102
Sigles et abréviations utilisés 103
Table des illustrations 104
Table des matières 105
Annexes ..... Volume 2

MOTS-CLÉS : Erreur, Traitement de l'erreur, Profils d'apprenants, Apprenant adulte

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le rapport à l'erreur à l'oral dans la classe de FLE des apprenants adultes en fonction de différents profils d'apprenants. L'analyse des données recueillies montre que des caractères spécifiques à l'apprenant adulte tels que le filtre affectif ou des raisons biologiques peuvent influencer son rapport à l'erreur. En effet, la présence d'un fort filtre affectif s'accompagnera d'un manque de confiance en soi qui provoquera des réticences face à la prise de parole en classe. L'erreur sera également source de frustration pour les apprenants adultes puisqu'elle sera le reflet d'une diminution de la capacité cognitive avec l'âge. D'autre part, l'étude confirme l'hypothèse selon laquelle les profils d'apprenants analytique, timide et perfectionniste seront plus sensibles à l'idée de commettre des erreurs que les caractères plus globalisant, extraverti et réaliste. Ce mémoire contribue ainsi aux recherches dans le domaine de l'erreur dans la classe de langue que ce soit du point de vue de sa perception ou de son traitement.

KEYWORDS : Error, Error treatment, Learner profile, Adult learner

ABSTRACT

This research focuses on adult learners' attitudes towards oral errors in the French classroom according to different learner profiles. The data analysis shows that particular aspects of the adult learner such as the affective filter or biological reasons can influence their attitude towards error. Indeed, a lack of confidence which is part of a strong affective filter will emphasise reluctance to speak in the classroom. Error may also be a source of frustration for adult learners as it can reflect a decrease in their cognitive capacity due to aging. Besides, the study confirms the hypothesis that analytic, shy and perfectionist learners' profiles will be more sensitive to the idea of making errors than synthetic, extrovert and realistic learners. This dissertation thus contributes to the understanding of error perception in the language classroom.