УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN: 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL X, NO 19, STIP, 2025

ГОД. 10, БР. 19
ШТИП, 2025

VOL. X, NO 19
STIP, 2025

П А Л И М П С Е С Т

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања

P A L I M P S E S T

International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research

Год. 10, Бр. 19
Штип, 2025

Vol. 10, No 19
Stip, 2025

PALMK, VOL 10, NO 19, STIP, 2025

DOI: https://doi.org/10.46763/PALIM251019

ПАЛИМПСЕСТ
Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА
Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК
Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР
Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Астрид Симоне Хлубик, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Алина Андреа Драгоеску Урлика, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Сунчана Туксар, Универзитет „Јурај Добрила“ во Пула, Хрватска
Саша Војковиќ, Универзитет во Загреб, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Озтурк Емироглу, Универзитет во Варшава, Полска
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуџа, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија
Шахинда Езат, Универзитет во Каиро, Египет
Џулијан Чен, Универзитет Куртин, Австралија

PALIMPSEST
International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY
Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF
Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD
Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moskow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Astrid Simone Hlubik, King Michael I University, Romania
Alina Andreea Dragoescu Urlica, King Michael I University, Romania
Sunčana Tuksar, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
Saša Vojković, University of Zagreb, Croatia
Sándor Czegledi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZİ University, Republic of Turkey
Öztürk Emiroğlu, University of Warsaw, Poland
Elena Daradanova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany
Chahinda Ezzat, Cairo University, Egypt
Julian Chen, Curtin University, Australia

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Луси Караниколова-Чочоровска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Ева Ѓорѓиевска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска
Натка Јанкова-Алаѓозовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ
Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Ева Ѓорѓиевска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК
Славе Димитров

АДРЕСА
ПАЛИМПСЕСТ
РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

http://js.ugd.edu.mk/index/PAL

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL
Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.
Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL
Lusi Karanikolova-Chochorovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Eva Gjorgjievska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska
Natka Jankova-Alagjozovska

LANGUAGE EDITORS
Ranko Mladenoski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Eva Gjorgjievska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR
Slave Dimitrov

ADDRESS
PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

http://js.ugd.edu.mk/index/PAL

The International Scientific Journal "Palimpsest" is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL
Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.
All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 **ПРЕДГОВОР**
Ева Ѓорѓиевска, уредник на „Палимпсест“
FOREWORD
Eva Gjorgjievska, Editor of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 **Elena Shalevska**
SENTENCE STRUCTURE IN HUMAN AND AI-GENERATED TEXTS: A COMPARATIVE STUDY

25 **Mehmet Kahraman**
SÖZLÜKLERDE ALAN ETİKETLERİNİN İŞLEVLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: ‘KAZAK TİLİNİÑ TÜSİNDİRME SÖZDİGİ’ ÖRNEĞİ
Mehmet Kahraman
A STUDY ON THE FUNCTIONS OF FIELD LABELS IN DICTIONARIES: THE EXAMPLE OF “KAZAK TILINIÑ TÜSINDIRME SÖZDIGI”

37 **Марија Леонтиќ**
СИНТАГМИ СО ГЛАГОЛСКА ПРИДАВКА ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК
Marija Leontik
WORD GROUPS WITH A PARTICIPLE IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENCE IN MACEDONIAN LANGUAGE

47 **Марија Соколова**
УПОТРЕБАТА НА ПАРОНИМСКИТЕ ПАРОВИ ЧИТКО/ЧИТЛИВО И ГЕНЕТСКИ/ГЕНЕТИЧКИ
Marija Sokolova
THE USE OF PARONYM PAIRS READABLE / LEGIBLE AND GENETIC / GENETICS

55 **Hana Pelouškova**
IST DAS MULTILINGUALE KORPUS INTERCORP EINE GEEIGNETE MATERIALQUELLE FÜR KONTRASTIVE UNTERSUCHUNGEN VON PHRASEM-KONSTRUKTIONEN?
Hana Pelouškova
IS THE MULTILINGUAL CORPUS INTERCORP A SUITABLE SOURCE OF MATERIAL FOR CONTRASTIVE ANALYSES OF PHRASEME CONSTRUCTIONS?

65 **Brikena Kadzadej, Admira Nushi**
ÜBER GRENZEN HINWEG: EINE EMPIRISCHE ERFORSCHUNG DER DEUTSCH-ALBANISCHEN ZWEISPRACHIGKEIT
Brikena Kadzadej, Admira Nushi
ACROSS BORDERS: AN EMPIRICAL EXPLORATION OF GERMAN ALBANIAN BILINGUALISM

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

77 **Јасмина Мојсиева-Гушева**
ПРИСУСТВОТО НА МАГИЧНИОТ РЕАЛИЗАМ ВО ПРОЗАТА НА ЖИВКО ЧИНГО
Jasmina Mojsieva-Gusheva
THE PRESENCE OF MAGIC REALISM IN THE NOVEL AND SHORT STORY OF ŽIVKO ČINGO

91 **Софија Иванова, Ранко Младеноски**
СИНОНИМНИТЕ ЖЕНСКИ ЛИКОВИ ВО МАКЕДОНСКАТА ДРАМА ОД ПРВАТА ПОЛОВИНА НА 20 ВЕК
Sofija Ivanova, Ranko Mladenoski
THE SYNONYMOUS CHARACTERS WITH THE ACTING FUNCTION OF HELPERS IN THE MACEDONIAN DRAMA FROM THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

103 **Mauro Dujmović, Sunčana Tuksar**
AI-DRIVEN COMMUNICATION: THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SHAPING CONSUMERISM AND SOCIAL CONTROL IN *BRAVE NEW WORLD* AND *NINETEEN EIGHTY-FOUR*

115 **Luisa Emanuele**
LA PRIGIONE DEL LUSSO E DELLA FAMA. L'IDENTITÀ FITTIZIA DA FITZGERALD ALLA CONTEMPORANEITÀ DIGITALE
Luisa Emanuele
THE PRISON OF LUXURY AND FAME. FICTITIOUS IDENTITY FROM FITZGERALD TO DIGITAL CONTEMPORANEITY

127 **Zeki Gürel**
HALİD ZİYA UŞAKLIGİL'İN NEMİDE ADLI ROMANI ÜZERİNE
Zeki Gürel
A STUDY ON HALID ZIYA UŞAKLIGIL'S NOVEL "*NEMIDE*"

135 **Lindita Kazazi, Aterda Lika**
LA TRADUZIONE DELLA POESIA ITALIANA NELL'ALBANIA DITTATORIALE – IL CASO DI NIKOLLË DAKAJ TRA LA RESISTENZA E LA PERSECUZIONE
Lindita Kazazi, Aterda Lika
THE TRANSLATION OF ITALIAN POETRY IN DICTATORIAL ALBANIA - THE CASE OF NIKOLLË DAKAJ – BETWEEN RESISTANCE AND PERSECUTION

КУЛТУРА / CULTURE

149 **Катица Ќулавкова**
НАРЦИЗМОТ НА МАЛИТЕ РАЗЛИКИ И БАЛКАНИЗАЦИЈАТА
Katica Kulavkova
THE NARCISSISM OF MINOR DIFFERENCES AND BALKANIZATION

159 **Туркан Олџај**
ПИОНЕРИТЕ НА БУГАРСКАТА ПРЕРОДБА НА СТРАНИЦИТЕ НА ТУРСКОТО СПИСАНИЕ „ШЕХБАЛ“
Türkan Olcay
THE PIONEERS OF THE BULGARIAN REVIVAL ON THE PAGES OF THE TURKISH MAGAZINE “SHEHBAL”

169 **Özge Nur Ünal**
ŞAMANİZM VE ESKİ TÜRK İNANÇ SİSTEMİNDEN İZLER TAŞIYAN BİR DÜĞÜN RİTÜELİ: TAVUK GETİRME OYUNU
Özge Nur Ünal
A WEDDING RITUAL WITH TRACES OF SHAMANISM AND THE OLD TURKISH BELIEF SYSTEM: CHICKEN FETCHING GAME

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

181 **Kamran Akhtar Siddiqui**
ATTITUDES OF BUSINESS UNDERGRADUATES TOWARDS ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION FOR THEIR ACADEMIC AND PROFESSIONAL CAREER ASPIRATIONS: A CASE STUDY

191 **Anastasija Anastasova, Nina Daskalovska**
LANGUAGE PROFICIENCY AND SPEAKING ANXIETY IN MACEDONIAN LEARNERS OF ENGLISH

203 **Martina Mihaljević, Maja Pivčević**
TRAITEMENT DES ERREURS ORALES EN FLE – ATTITUDES ET PRÉFÉRENCES
Martina Mihaljević, Maja Pivčević
ORAL ERRORS TREATMENT IN FLE CLASSROOM: ATTITUDES AND PREFERENCES

215 **Jonida Bushi, Ema Kristo**
DIE ROLLE DER GESCHICHTE BEIM ERLERNEN VON FREMDSPRACHEN: EIN BESONDERER FOKUS AUF DIE DEUTSCHE SPRACHE
Jonida Bushi, Ema Kristo
THE ROLE OF HISTORY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES: A SPECIAL FOCUS ON THE GERMAN LANGUAGE

227 **Marisa Janku**
ARBEIT MIT KÜNSTLICHER INTELLIGENZ IM DEUTSCHUNTERRICHT: EINE FALLSTUDIE AM BEISPIEL VON CHATGPT
Marisa Janku
WORKING WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN GERMAN LESSONS: A CASE STUDY USING THE EXAMPLE OF CHATGPT

235 **Kevin Simonov, Nina Daskalovska**
WHEN ARE STUDENTS AT THEIR PEAK PERFORMANCE?

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

247 **Марина Димитриева-Ѓорѓиевска**
ОПОЗИТНОСТА КАКО ОСНОВА НА РОМАНОТ „СВЕТОТ ШТО ГО ИЗБРАВ“ ОД КАЛИНА МАЛЕСКА
Marina Dimitrieva-Gjorgievska
OPPOSITION AS THE FOUNDATION OF THE NOVEL *THE WORLD I CHOSE* BY KALINA MALESKA

ДОДАТОК / APPENDIX

259 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

UDC 811.133.1’243:37.015.3
DOI: https://doi.org/10.46763/PALIM251019203m

Article original
Original research paper

TRAITEMENT DES ERREURS ORALES EN FLE – ATTITUDES ET PRÉFÉRENCES

Martina Mihaljević
Université de Zadar, Croatie
martina.mihaljevic98@gmail.com

Maja Pivčević
Université de Zadar, Croatie
mpivcevic@unizd.hr

Résumé: Les erreurs font partie intégrante de l’apprentissage des langues et leur traitement efficace est essentiel. Cet article vise à explorer les préférences des enseignants et des apprenants de français langue étrangère (FLE) concernant les méthodes de traitement des erreurs orales. Il examine également la corrélation entre le style d’apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences en matière de correction, ainsi que les différences entre les préférences des deux groupes. L’étude, menée auprès de 99 apprenants et de 10 enseignants croates de FLE, révèle l’absence de corrélation significative entre le style d’apprentissage et les préférences des apprenants quant à la correction des erreurs orales. De plus, aucune différence statistiquement significative n’a été constatée entre les préférences des enseignants et des apprenants. Les deux groupes partagent une attitude positive envers les erreurs orales et leur traitement, bien que leurs préférences diffèrent. Les apprenants privilégient une correction immédiate et explicite par l’enseignant, tandis que la correction par les pairs est souvent mal perçue en raison de son impact émotionnel. De leur côté, les enseignants, bien qu’en charge des corrections, adoptent plutôt des stratégies implicites afin de stimuler la réflexion et maintenir l’engagement des apprenants. Ces résultats, mettant en lumière des préférences nuancées, offrent des pistes pour adapter les pratiques pédagogiques en FLE et optimiser les stratégies de correction en fonction des attentes et besoins des apprenants.

Mots clés: *erreur orale, traitement d’erreur, style d’apprentissage, préférences des apprenants et enseignants, pédagogie d’erreur, français langue étrangère (FLE)*.

Introduction

Pour améliorer le processus d’apprentissage des langues étrangères, les experts analysent divers aspects de l’enseignement, parmi lesquels la gestion pédagogique joue un rôle clé. L’interaction entre les acteurs y est fondamentale, impliquant des enjeux socio-psychologiques, (socio)linguistiques et pédagogiques, ces derniers étant particulièrement importants.

Cette recherche s’intéresse aux pratiques pédagogiques, plus précisément au traitement des erreurs en classe de FLE, en tenant compte des styles

d'apprentissage. Ceux-ci se définissent par les préférences des apprenants dans la réception et le traitement des informations. Puisque chaque apprenant possède des caractéristiques cognitives spécifiques (Cuq & Gruca, 2012, p. 118), il appartient aux enseignants d'adapter leurs approches pour optimiser l'apprentissage.

La perception de l'erreur a évolué au fil des méthodologies, donnant lieu à diverses approches de correction. Cela soulève plusieurs questions essentielles : quelles erreurs corriger, qui doit les corriger et quelles méthodes privilégier ? Et surtout, comment ces choix s'alignent-ils sur les attentes des enseignants et des apprenants ? Cette étude vise à explorer ces préférences afin d'éclairer les pratiques pédagogiques en classe de FLE.

1. Pédagogie de l'erreur

L'erreur[1] a longtemps été perçue négativement, souvent comme un obstacle, mais elle est désormais reconnue comme un outil d'apprentissage essentiel et un indicateur des progrès des apprenants. Elle constitue également, pour les enseignants, une opportunité d'adapter leurs stratégies pédagogiques et de promouvoir une attitude plus positive à leur égard (cf. Chiahou et al., 2009, p. 59-61).

L'expression orale, compétence clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, est de plus en plus mise en avant dans les documents officiels d'enseignement (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). En classe, elle se manifeste sous diverses formes (présentations, descriptions, récits, lectures, jeux de rôles etc.), où des erreurs de différents types peuvent apparaître.

Le traitement des erreurs, également appelé feedback, démarche corrective ou correction, est essentiel pour sensibiliser les apprenants à leurs erreurs. Selon la ***Noticing hypothesis*** de Schmidt (1983, cité dans Schmidt, 2010), la prise de conscience joue un rôle fondamental dans l'acquisition linguistique. Les recherches confirment que l'absence de feedback nuit significativement à l'apprentissage (Stevenson & Stigler, 1994). Dès lors, la question n'est plus de savoir s'il faut corriger les erreurs, mais plutôt quelles erreurs corriger, qui doit les corriger, quand et de quelle manière.

La correction des erreurs en classe de langue dépend de plusieurs facteurs. Idéalement, toutes les erreurs devraient être traitées, mais la priorité revient à celles qui entravent la compréhension ou risquent de se fossiliser (Hendrickson, 1978 ; Cohen, 1975 ; Boudabous, 2017). Celles qui concernent la leçon en cours méritent une attention particulière, tandis que d'autres, plus marginales, peuvent être tolérées afin de ne pas freiner la communication.

Si la correction était traditionnellement du ressort de l'enseignant, les approches modernes privilégient l'autocorrection et la correction entre pairs, favorisant ainsi l'autonomie et l'interaction (Cohen, 1975 ; Sato & Lyster, 2012). Le choix du moment de correction est également crucial : une intervention

[1] L'erreur est définie comme « un écart par rapport à la norme » (Robert, 2008, p. 82) ou comme une inadéquation entre la compétence et la performance (cf. Conseil de l'Europe, 2018, p. 118). Par ailleurs, une distinction est établie entre *l'erreur*, qui résulte d'un manque de connaissances, et *la faute*, attribuée à l'inattention ou à des facteurs situationnels (cf. Corder, 1980).

immédiate prévient la fixation des erreurs grammaticales et phonétiques (Metcalfe et al., 2009, p. 1077-1079), mais lorsqu'il s'agit d'encourager la fluidité de l'expression, un feedback différé est préférable pour ne pas interrompre l'échange (Amara, 2018, p. 49).

Le processus de correction comprend trois étapes : identifier l'erreur, décider de la corriger ou non et choisir une technique appropriée (Pons, 2020). James (1998, p. 249-254) insiste sur trois principes fondamentaux: ***l'efficacité*** (une correction claire et accessible), ***la sensibilité envers les apprenants*** (éviter la démotivation) et ***l'adaptation aux préférences individuelles*** (ces préférences varient selon les traits personnels, le style d'apprentissage, la motivation, l'attitude et l'humeur des apprenants).

Pour appliquer ces principes, plusieurs techniques de correction, explicites ou implicites, peuvent être utilisées. Lyster et Ranta (1997, p. 44-49) identifient six techniques principales, allant de la ***correction explicite*** et du ***feedback métalinguistique*** à des approches plus inductives comme la ***répétition*** (en modifiant l'intonation), la ***refonte*** ou la ***demande de clarification*** (reformulation) et l'*incitation* (à l'autocorrection). Si les corrections implicites stimulent la réflexion, elles requièrent plus de temps, tandis que les techniques combinées, comme le feedback multiple ou les grilles d'autocorrection, offrent un équilibre en renforçant l'apprentissage progressif. Ainsi, une correction efficace repose sur un ajustement constant aux besoins des apprenants, conciliant rigueur linguistique et fluidité communicative.

2. Recherches précédentes sur la démarche corrective et styles d'apprentissage

De nombreuses études ont exploré la correction des erreurs en classe de langue étrangère, mettant en évidence son rôle clé dans l'apprentissage. Parmi les premières recherches, Cathcart et Olsen (1976) ont montré que les apprenants souhaitent être corrigés plus fréquemment que ne le pensent leurs enseignants. Cette tendance est confirmée par Chenoweth et al. (1983), qui ont observé une perception positive de la correction par les pairs chez des apprenants d'anglais langue étrangère, ces derniers estimant d'ailleurs ne pas être corrigés suffisamment.

Des études plus récentes confirment l'écart entre les perceptions des enseignants et des apprenants. Breeze et Roothooft (2016) ont constaté que les apprenants espagnols d'anglais préfèrent une correction systématique, tandis que les enseignants jugent qu'elle n'est pas toujours nécessaire. Contrairement aux craintes des enseignants, la correction suscite majoritairement des réactions positives chez les apprenants. De même, Inci-Kavak (2019) a mis en évidence lors d'une étude menée en Turquie que, si enseignants et apprenants s'accordent sur l'importance de corriger les erreurs récurrentes, les premiers estiment que les erreurs rares peuvent être ignorées, alors que les seconds préfèrent une correction systématique.

La relation entre les styles d'apprentissage[2] et les préférences en matière de correction a également fait l'objet de recherches. Tasdemir et Arslan (2018) n'ont trouvé aucune corrélation significative entre ces deux paramètres, mais leurs résultats confirment la préférence générale des apprenants pour une correction explicite et immédiate par l'enseignant. En revanche, l'étude de Kivi et al. (2021), menée auprès d'apprenants iraniens et turcs, a révélé une corrélation significative entre le style cognitif dominant et certaines préférences en matière de feedback écrit, bien qu'aucune relation claire n'ait été observée concernant la fréquence de la correction.

Ces recherches constituent le fondement méthodologique de notre étude et nous permettent d'examiner plus en détail les attentes des apprenants et des enseignants quant au traitement des erreurs en classe de FLE.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Objectif et hypothèses

La présente recherche explore la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement du FLE en Croatie, en examinant comment les enseignants et les apprenants perçoivent le traitement des erreurs orales en classe. Elle vise à identifier les pratiques existantes, les préférences idéales et l'éventuel écart entre les perceptions des deux groupes. Par ailleurs, elle analyse l'influence des caractéristiques personnelles des apprenants, notamment de leur style d'apprentissage, sur leur approche de la correction.

Sur la base des recherches antérieures et des variables qui sont examinées, les questions suivantes ont été posées:

Question pilote : Quelle est la distribution des styles d'apprentissage dominants selon Kolb (1984) parmi les apprenants ?

1. Quelle perception et quelles préférences les apprenants de FLE ont-ils concernant traitement des erreurs orales ?
2. Quelle perception et quelles préférences les enseignants de FLE ont-ils concernant le traitement des erreurs orales ?
3. Observe-t-on une différence significative entre les préférences des enseignants et celles des apprenants ?
4. Existe-t-il une corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences en matière de correction ?

[2] Parmi les théories les plus connues sur les styles d'apprentissage figure celle de Kolb. Son Inventaire des styles d'apprentissage (1984), fondé sur le cycle d'apprentissage expérientiel, permet aux apprenants et aux enseignants de mieux comprendre et d'optimiser le processus d'apprentissage en l'adaptant aux préférences et caractéristiques personnelles. Il repose sur quatre styles d'apprentissage (Cuq et Gruca, 2012, p. 119) : *accommodateur* (apprend en action, préfère les petits groupes et les enseignants expérimentés), *assimilateur* (préfère les contenus théoriques et la réflexion sur ses expériences, avec des enseignants enthousiastes), *convergent* (aime travailler sur des projets et prendre des décisions, contrôle bien ses émotions, recherche des enseignants experts dans son domaine) et *divergent* (aborde les problèmes sous différents angles, manifeste un intérêt pour les autres et favorise un apprentissage basé sur l'expérience, avec des enseignants possédant des savoirs théoriques et pratiques approfondis).

En conséquence, les hypothèses formulées sont les suivantes:

1. Les apprenants ont une perception positive de l'erreur orale en classe de FLE (cf. Cathcart & Olsen, 1976 ; Chenoweth, 1983 ; Breeze & Roothooft, 2016).
2. Les enseignants perçoivent également positivement l'erreur orale en classe de FLE (cf. Breeze & Roothooft, 2016 ; Inci-Kavak, 2019).
3. Une différence significative existe entre les préférences des enseignants et des apprenants quant au traitement de l'erreur orale en classe de FLE (cf. Breeze & Roothooft, 2016 ; Inci-Kavak, 2019).
4. Une corrélation existe entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences en matière de correction (cf. Kivi et al., 2021).

3.2. Participants

Les participants à cette étude comprennent 10 enseignants de FLE et 99 apprenants de FLE en Croatie. Parmi les enseignants, la moitié travaillent dans des écoles secondaires, 2 à l'université, 2 dans des écoles de langues, et un à l'Alliance française. Concernant l'expérience professionnelle, 30 % ont moins de 5 ans d'expérience, 30 % entre 5 et 15 ans, 10 % entre 16 et 25 ans, 20 % entre 26 et 35 ans, et 10 % ont plus de 35 ans d'expérience.

Le groupe des apprenants se compose de 80 élèves de lycée, 14 étudiants universitaires, 4 apprenants en école de langues et un apprenant en cours privés. En termes de niveau linguistique, 27 apprenants estiment avoir un niveau A1, 34 un niveau A2, 31 un niveau B1, 6 un niveau B2, et 1 personne se considère au niveau C1. Aucun participant n'a indiqué le niveau C2.

3.3. Méthodes et instruments

L'étude a été menée en ligne en avril et mai 2022. Deux versions de questionnaire ont été conçues : l'une pour les enseignants et l'une pour les apprenants. Chaque questionnaire comprend trois parties : la première recueille des informations personnelles, la deuxième porte sur les préférences en matière de traitement des erreurs orales, et la troisième sur l'opinion des participants concernant les erreurs dans l'enseignement des langues étrangères. Le questionnaire des apprenants inclut également un test de style d'apprentissage dominant, placé avant la deuxième section.

Les questions sont un mélange de matériaux issus de recherches antérieures et de questions développées par les auteurs du présent travail. Les questionnaires ont été rédigés en croate pour éviter toute ambiguïté. Ils ont été créés sous forme de formulaires Google (URL 1 et 2), tandis que le test de style d'apprentissage a été élaboré sur la plateforme Youengage.me (URL 3). Les liens, accompagnés d'instructions claires, ont été envoyés par e-mail à 72 enseignants, qui, après avoir rempli le questionnaire, devaient transmettre celui des apprenants à leurs élèves. Les données collectées ont été traitées à l'aide des logiciels JASP, Excel et Google Docs. Afin d'assurer la validité des résultats, une approche mixte, combinant méthodologies qualitative et quantitative, a été adoptée. Les résultats présentés ici sont issus d'une recherche menée pour un mémoire universitaire.

4. Analyse des résultats et discussion

4.1. Distribution des styles d'apprentissage dominants chez les apprenants

La question pilote de cette recherche porte sur la répartition des styles d'apprentissage dominants parmi les apprenants. Dans le cadre de cette étude, nous mobilisons la théorie de l'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb (1984)[3]. Les résultats révèlent que les quatre styles d'apprentissage de Kolb sont représentés dans l'échantillon. Le style d'apprentissage le plus répandu est le style divergent qui est dominant chez 40,4 % des participants. Viennent ensuite le style assimilateur (32,32 %), puis le style accommodateur (22,22 %) et enfin le style convergent qui domine chez seulement 5,05 % des participants. La distribution des styles n'est donc pas uniforme, avec une forte prédominance du style divergent et une faible représentation du style convergent.

4.2. Préférences des apprenants et des enseignants de FLE concernant l'erreur orale et son traitement

Dans le cadre de la première et de la deuxième question de recherche, l'analyse porte sur les préférences des apprenants et des enseignants de FLE concernant le traitement des erreurs orales en classe ainsi que sur leur perception de l'erreur. Les participants ont répondu aux questions suivantes : qui corrige les erreurs, à quelle fréquence, quand et de quelle manière elles sont corrigées. Ils ont également exprimé leurs préférences et leur point de vue sur l'apparition et le traitement des erreurs.

4.2.1. Qui doit corriger et quelles erreurs ?

Les résultats montrent que, dans la question à réponse multiple, l'enseignant est le principal correcteur pour 83,83 % des apprenants, suivi par l'auto-correction (25,25 %) et la correction par les pairs (17,17 %). L'enseignant est préféré en raison de sa compétence, de son autorité et de son rôle pédagogique. Concernant les préférences, 66,67 % préfèrent être corrigés par l'enseignant, 26,26 % privilégient l'auto-correction, tandis qu'un seul participant préfère la correction par les camarades. Quelques apprenants apprécient une combinaison de plusieurs sources de correction. Pour approfondir la question précédente, les apprenants ont évalué la fréquence de correction sur une échelle de Likert (1 à 5), un outil couramment utilisé pour mesurer les perceptions et attitudes (Likert, 1932). Selon eux, l'enseignant corrige la majorité des erreurs (N = 99, M = 4,182), l'auto-correction arrivant ensuite (M = 3,434), tandis que la correction par les pairs est jugée marginale (M = 2,111). Bien que la correction par l'enseignant soit perçue comme rapide et efficace, certains apprenants aimeraient davantage d'opportunités d'auto-correction. En revanche, la correction par les pairs est souvent associée à des émotions négatives, avec 21 commentaires indiquant des tensions en classe.

[3] Développé dans les années 1960 et affiné au fil du temps, ce modèle a abouti à une version plus détaillée comprenant neuf styles d'apprentissage et un questionnaire de 80 questions. Toutefois, dans cette recherche nous utiliserons une division en quatre styles et un questionnaire simplifié de 12 questions, afin de réduire la lassitude des participants et de recueillir des données suffisantes pour comparer les styles d'apprentissage aux préférences du traitement des erreurs en classe de FLE.

Concernant les enseignants, 60 % corrigent eux-mêmes les erreurs, jugeant cette méthode plus efficace ou nécessaire en raison du niveau des apprenants. Sept enseignants sur dix favorisent cependant d'abord l'auto-correction des apprenants, puis sollicitent les autres avant de corriger eux-mêmes si aucune réponse correcte n'est donnée. En termes de fréquence, 50 % des enseignants corrigent la majorité des erreurs orales, tandis que trois en corrigent la moitié et deux seulement une minorité. Ceux qui corrigent plus fréquemment se concentrent sur les erreurs importantes ou pertinentes pour la classe, mais évitent de corriger les erreurs déjà traitées ou encore non abordées en cours. Quant à l'auto-correction, les enseignants estiment que les apprenants corrigent la moitié ou plus de leurs erreurs (M = 3,5), tandis que la correction par les pairs reste limitée (M = 2,8), en raison des réactions négatives.

Enfin, la comparaison des réponses[4] montre que le pourcentage d'enseignants (30 %) et d'apprenants (22,2 %) préférant l'auto-correction est similaire. Cependant, les enseignants mentionnent souvent la correction par les pairs en combinaison avec d'autres techniques, tandis que les apprenants choisissent principalement la correction par l'enseignant (environ 80 % contre 30 % chez les enseignants). Cela souligne le rôle central de l'enseignant dans le traitement des erreurs orales.

4.2.2. Quand corriger ?

Concernant le moment de la correction, la majorité des apprenants (81,82 %) préfère une correction immédiate qu'ils jugent plus efficace pour la mémorisation et pour éviter la fossilisation des erreurs. Ceux qui préfèrent un léger délai (18,18 %) souhaitent terminer leur phrase avant d'être corrigés. Quant aux enseignants, cinq optent pour une correction immédiate, trois privilégient une correction différée, et deux appliquent une approche combinée, selon les circonstances.

4.2.3. De quelle manière corriger ?

Les apprenants ont exprimé leurs préférences parmi sept techniques de correction (cf. Lyster & Ranta, 1997). La refonte (51,51 %) est la plus appréciée, suivie du feedback métalinguistique (49,49 %) et de la correction explicite (46,46 %). Les techniques les moins appréciées sont la demande de clarification (5,05 %) et l'incitation (4,04 %). Ces résultats sont similaires à ceux de Tasdemir et Arslan (2018), confirmant le rôle central de l'enseignant ainsi que la préférence pour une correction immédiate et explicite.

Les techniques de correction préférées par les enseignants incluent la refonte partielle et le feedback métalinguistique. Il est notable qu'aucun enseignant n'a sélectionné la correction explicite comme méthode préférée, contrairement à 46 % des apprenants qui l'ont désignée comme leur technique favorite. La répétition est la seule méthode choisie de manière égale par les deux groupes (40,2 % pour le premier et 40 % pour le second).

[4] Pour comparer les réponses, nous avons utilisé le U test de Mann-Whitney (remplaçant du t-test classique) en raison des tailles d'échantillon inégales (10 enseignants et 99 apprenants). Pour les autres données où la corrélation statistique n'a pas pu être calculée, nous avons procédé à une comparaison qualitative.

4.2.4. Opinion sur l'erreur et son traitement

L'opinion des apprenants a été évaluée à travers dix affirmations (Breeze & Roothooft, 2016 ; Tasdemir & Arslan, 2018). Les résultats montrent qu'ils considèrent l'erreur comme normale (M = 4,848) et la correction essentielle (M = 4,798). Ils préfèrent être corrigés systématiquement (M = 4,434), principalement par l'enseignant (M = 4,798). Les avis sont partagés sur la responsabilité pour la correction : certains pensent qu'elle devrait être partagée entre l'enseignant et les apprenants (M = 3,465). La correction devrait varier en fonction du type d'erreur (M = 4,162), et les apprenants désirent davantage d'autonomie dans l'identification de leurs erreurs (M = 4,313). La correction par les pairs divise : 35 l'attendent, 39 s'y opposent et 25 sont neutres (M = 2,99). Enfin, les apprenants sont globalement satisfaits du traitement actuel des erreurs (M = 4,374) et ne ressentent pas le besoin de le modifier (M = 1,99).

Les apprenants perçoivent globalement l'erreur et sa correction de manière positive, ce qui confirme les recherches précédentes (Cathcart & Olsen, 1976 ; Chenoweth et al., 1983 ; Breeze & Roothooft, 2016). La seule exception concerne la correction par les pairs, souvent associée à des émotions négatives et perçue comme un obstacle aux relations en classe. Ainsi, notre hypothèse d'une opinion positive des apprenants sur la correction des erreurs orales est confirmée.

L'opinion des enseignants a été évaluée à travers les dix mêmes déclarations qui avaient été présentées aux apprenants. Les résultats montrent que tous les enseignants considèrent que l'apparition d'erreurs est normale (N = 10, M = 5). Ils estiment également que la correction des erreurs orales est essentielle (M = 4,3). Cependant, les avis divergent sur la nécessité de corriger toutes les erreurs (M = 3,1). En ce qui concerne la responsabilité de la reconnaissance et de la correction des erreurs, les enseignants se sentent responsables (M = 4,3), mais les opinions sont partagées concernant une responsabilité conjointe des enseignants et des apprenants (M = 3,4). Les enseignants pensent également que la méthode de correction doit varier en fonction du type d'erreur (M = 4,8) et que les apprenants doivent s'investir dans la reconnaissance et à la correction de leurs erreurs (M = 4,6). Enfin, la majorité des enseignants est satisfaite du traitement actuel des erreurs (M = 4,1), bien que deux d'entre eux souhaitent encourager davantage les apprenants à prendre la responsabilité de leurs erreurs. En résumé, les enseignants partagent une vision positive des erreurs orales et reconnaissent leur rôle important dans l'apprentissage. Notre deuxième hypothèse, selon laquelle les enseignants ont une perception favorable de l'erreur orale, est donc confirmée.

Les opinions des enseignants et des apprenants sur l'apparition des erreurs orales montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes : enseignants (Mdn = 5) et apprenants (Mdn = 5) s'accordent sur le fait que les erreurs sont normales et doivent être corrigées (U = 361, p = 0,037). Les réponses sur la reconnaissance et la correction des erreurs, sur l'enseignant comme source de correction et sur l'adaptation des techniques en fonction du type d'erreur sont similaires entre les deux groupes. La différence sur la correction de toutes les erreurs (Mdn (enseignants) = 3 ; Mdn (apprenants) = 5 ; U = 254,5, p = 0,005) est cependant significative.

En conclusion, notre troisième hypothèse est rejetée car il n'y a pas de différence significative entre les préférences des enseignants et des apprenants dans notre échantillon. Cependant, des différences mineures existent : par exemple, les apprenants souhaitent que toutes leurs erreurs orales soient corrigées, tandis que les enseignants estiment que corriger toutes les erreurs pourrait perturber les apprenants et les décourager de participer activement. Enfin, bien que les apprenants privilégient une correction explicite, les enseignants préfèrent des méthodes implicites pour guider les apprenants vers les bonnes réponses et favoriser leur progression dans la langue cible.

4.3. Corrélation entre le style d'apprentissage dominant et les préférences

Notre quatrième question de recherche concerne la corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences pour le traitement des erreurs orales en classe de FLE. Nous avons examiné si les différents styles influencent les choix des apprenants sur quand et comment leurs erreurs orales devraient être corrigées et par qui. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes de styles d'apprentissage concernant la source de la correction. Environ 65 % des apprenants, quel que soit leur style, préfèrent que l'enseignant corrige les erreurs, tandis qu'entre 20 et 40 % optent pour l'auto-correction. La correction par les pairs reste marginale. Cela suggère qu'aucun style d'apprentissage ne privilégie de manière significative un mode de correction particulier.

Pour le temps de correction, environ 80 % des apprenants dans chaque groupe préfèrent une correction immédiate, tandis que 15 à 20 % préfèrent un léger délai. Là encore, il n'y a pas de différence notable entre les styles d'apprentissage.

En conclusion, il n'existe pas de corrélation marquée entre le style d'apprentissage dominant et les préférences des apprenants concernant le traitement des erreurs orales. Ces résultats sont similaires à ceux de Tasdemir et Arslan (2018), et notre quatrième hypothèse est rejetée.

Conclusion

L'importance des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère est incontestée et leur traitement joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues. L'erreur est désormais perçue comme un outil positif qui enrichit le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le moment clé pour progresser grâce aux erreurs est leur prise de conscience. Pour optimiser l'apprentissage, il est crucial de tenir compte des points de vue et des préférences des apprenants et des enseignants.

Cette recherche a révélé que les apprenants ont une perception positive des erreurs orales en FLE, mais sont moins favorables à la correction par les pairs, souvent perçue comme un obstacle. En revanche, les enseignants privilégient des techniques implicites telles que la refonte et le feedback métalinguistique, visant à encourager l'autonomie des apprenants. Les résultats montrent que, dans l'ensemble, enseignants et apprenants partagent des préférences similaires pour les techniques de correction, à l'exception de la correction explicite, que

les apprenants, à la différence des enseignants, privilégient. Toutefois, aucune corrélation significative n'a été trouvée entre le style d'apprentissage et les préférences de correction.

Les résultats de cette étude permettent une meilleure compréhension des attitudes envers la correction des erreurs orales. Cependant, certaines limites existent, notamment la taille réduite de l'échantillon, qui justifierait une extension de l'étude et une meilleure répartition des groupes selon les styles d'apprentissage. Il serait aussi pertinent d'utiliser l'Inventaire des styles d'apprentissage de Kolb dans sa version complète pour obtenir des résultats plus détaillés.

Enfin, pour répondre aux besoins des apprenants, il est clair que les enseignants doivent continuellement perfectionner leurs compétences et varier les stratégies de correction. Cette étude ouvre la voie à des recherches futures, notamment sur les raisons de la réticence des apprenants envers la correction par leurs pairs ou sur les méthodes implicites préférées par les enseignants. Des recherches expérimentales sur de nouvelles techniques de correction pourraient également offrir des perspectives innovantes dans l'enseignement des langues.

Bibliographie

Amara, N. (2018). Correcting Students' Errors: Theory and Practice. *Current Educational Research*, 1(5), 45–57.

Boudabous, M. (2017). Les erreurs en FLS : signe de dysfonctionnement ou aubaine ?. *Revue Didactique*, 11, 228–250. Disponible sur : https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26841 (Consulté le 22.11.2021)

Breeze, R., & Roothooft, H. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4), 318–335.

Cathcart, R., & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In Fanselow, J., & Crymes, R. (Eds.). *On TESOL'76*. Washington, DC: TESOL, 41–53.

Chenoweth, N. A., Day, R. R., Chun, A. E., & Luppescu, S. (1983). Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction. *Studies in Second Language Acquistion*, 6(1), 79–87.

Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut*, 28 (3), 55–67.

Cohen, A. D. (1975). Error Correction and the Training of Language Teachers. *The Modern Language Journal* 59 (8), 414–422.

Conseil de l'Europe (2001, 2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. (Volume complémentaire). Paris: Les Éditions Didier.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? Fait partie d'un numéro thématique : Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. *Langages*, 57, 9–15.

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

Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent

Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal* 62 (8), 387–398.
Inci-Kavak, V. (2020). Exploring the gap between instructors' and learners' preferences about error correction in ELT. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 13(1), 116–146.
James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
Kivi, P. J., Hernández, R. M., Flores, J. L. E., Garay, J. P. P. & Fuster-Guillén, D. (2021). The correlation between cognitive styles and written corrective feedback preferences among Iranian and Turkish EFL learners. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(2), 669–685.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
Metcalfe, J., Kornell, N., & Finn, B. (2009). Delayed versus immediate feedback in children's and adults' vocabulary learning. *Memory & Cognition*, 37(8), 1077–1087.
Pons, S. (2020). *Les techniques de correction à l'oral et le rôle de l'enseignant*. Disponible sur: https://www.groupement-fle.com/wp-content/uploads/2020/08/correction_productions_orales_-_sylvie_pons.pdf (Consulté le 30.11.2021)
Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer Interaction and Corrective Feedback for Accuracy and Fluency Development: Monitoring, Practice and Proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591–626.
Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, W. M., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J. W., Suthiwan, T., & Walker, I. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721–737. Disponible sur : https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf (Consulté le 24.11.2021)
Stevenson, H., & Stigler, J. W. (1994). *Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York City: Simon and Schuster.
Tasdemir, M. S., & Arslan, F. Y. (2018). Feedback preferences of EFL learners with respect to their learning styles. *Cogent Education* 5(1). Disponible sur : https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1481560 (Consulté le 25.11.2021)

Annexes

URL 1: Questionnaire pour enseignants, https://forms.gle/nbMzRaSeoT4L2J5LA
URL 2: Questionnaire pour apprenants, https://forms.gle/6rfa28TNfjPEMwKX6
URL 3: Test des styles d'apprentissage, https://youengage.me/p/625fef7f441d4101000dfee9

Martina Mihaljević
University of Zadar, Croatia

Maja Pivčević
University of Zadar, Croatia

Oral Errors Treatment in FLE Classroom: Attitudes and Preferences

Abstract: Errors are an integral part of language learning and their effective treatment is essential. This article aims to explore the preferences of teachers and learners of French as a Foreign Language (FLE) regarding oral error correction methods. It also examines the correlation between learners' dominant learning styles and their correction preferences, as well as the differences between the preferences of the two groups. The study, conducted with 99 Croatian FLE learners and 10 teachers, reveals no significant correlation between learning style and learners' preferences for error treatment. Moreover, no statistically significant differences were observed between teachers' and learners' preferences. However, both groups share a positive attitude toward oral errors and their treatment, despite differing preferences. Learners favor immediate and explicit correction by the teacher, while peer correction is often perceived negatively due to its emotional impact. Teachers, while responsible for corrections, tend to adopt implicit strategies to encourage reflection and sustain learner engagement. These findings, highlighting nuanced preferences, provide insights for adapting pedagogical practices in FLE and optimizing correction strategies to better align with learners' expectations and needs.

Keywords: *oral errors; error treatment; learning styles; teacher and learner preferences; pedagogy of error; French as a Foreign Language (FLE)*.

ГОД. 10
БР. 19

ПАЛИМПСЕСТ

PALIMPSEST

VOL. X
NO 19