

Faute comme facteur (dé)motivant dans l'apprentissage du français langue étrangère

Krajcar, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:441944>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Université de Zagreb

Faculté de philosophie et lettres

Département d'études romanes

Faute comme facteur (dé)motivant dans l'apprentissage du français langue
étrangère

Mémoire de master

Étudiante :

Petra Krajcar

Sous la direction de :

dr. sc. Lidija Orešković Dvorski, maître de conférence

Zagreb, 2020

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Pogreška kao (de)motivirajući čimbenik pri učenju francuskog kao stranog
jezika

Diplomski rad

Studentica:

Petra Krajcar

Mentorica:

dr. sc. Lidija Orešković Dvorski, docentica

Zagreb, 2020.

Table des matières

Introduction	1
1. Apprentissage d'une langue étrangère	3
1.1. Apprentissage, acquisition, enseignement.....	3
1.2. Théories de l'apprentissage	5
2. Apprenant et ses facteurs individuels	9
2.1. Facteurs cognitifs et stratégies d'apprentissage.....	10
2.2. Facteurs socio-culturels	13
2.3. Facteurs affectifs.....	15
2.3.1. Motivation	17
3. Faute et langue étrangère.....	21
4. Partie empirique	26
4.1. Problématique.....	26
4.2. Objectif et hypothèse	28
4.3. Échantillon.....	28
4.4. Déroulement et instrument	30
4.5. Traitement des données	30
4.6. Résultats	31
4.7. Discussion.....	35
Conclusion	40
Références bibliographiques.....	42
Annexes.....	48
Annexe 1 : L'échelle EOMS (version originale) (Schell, 2012).....	48
Annexe 2 : L'échelle EOMS (version française).....	50
Annexe 3 : Le questionnaire.....	52
Annexe 4 : Les tableaux avec le traitement des données original.....	57

Faute comme facteur (dé)motivant dans l'apprentissage du français langue étrangère

Résumé

Cette étude a eu pour l'objectif de déterminer si les étudiants en Langue et littérature françaises de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb perçoivent la faute comme un facteur motivant ou démotivant dans l'apprentissage du français langue étrangère. L'étude a été menée auprès de 90 étudiants en utilisant le questionnaire comme instrument. Le questionnaire a compris quelques données sociodémographiques et 21 affirmations concernant les fautes réparties en trois sous-échelles. Les résultats ont montré que les étudiants sont très inclinés à apprendre à travers les fautes et qu'ils n'ont pas tendance à les cacher. Toutefois, les fautes présentent également une source d'inquiétude chez les étudiants. Ainsi, notre hypothèse que la faute est un facteur motivant chez les étudiants a été partiellement confirmée.

Mots clés : faute, motivation, facteurs affectifs, FLE.

Pogreška kao (de)motivirajući čimbenik pri učenju francuskog kao stranog jezika

Sažetak

Cilj ovog rada bio je utvrditi smatraju li studenti Francuskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu pogrešku motivirajućim ili demotivirajućim čimbenikom pri učenju francuskog kao stranog jezika. Istraživanje je provedeno među 90 studenata, a kao instrument korišten je anketni upitnik. Upitnik se sastojao od nekih socio-demografskih podataka i 21 izjave o pogreškama podijeljene na tri grupe. Rezultati su pokazali da su studenti vrlo skloni učenju na pogreškama i da imaju tendenciju ne skrivati ih. Međutim, pogreške također predstavljaju i izvor zabrinutosti za studente. Stoga je naša hipoteza da je prema studentima pogreška motivirajući čimbenik djelomično potvrđena.

Ključne riječi: pogreška, motivacija, afektivni čimbenici, FLE.

Introduction

Aujourd'hui, peut-être plus que jamais, les langues tiennent une place importante dans nos vies. Non seulement elles peuvent nous faciliter la vie quotidienne, mais elles peuvent nous apprendre beaucoup plus sur le monde. De la manière générale, les langues nous permettent de comprendre les autres et de se faire comprendre par des autres. Elles font en fait beaucoup plus que cela : elles ouvrent la porte vers de nouvelles cultures en nous permettant de s'y immerger et les comprendre plus profondément. À travers les langues, nous nous enrichissons humainement et ainsi effaçons-nous les limites de toute sorte : linguistiques, paralinguistiques, socioculturelles, etc.

Aujourd'hui cela fait partie de notre monde globalisé. Alors, il n'est pas surprenant que de plus en plus de personnes choisissent d'apprendre une langue étrangère. Ils consacrent leur temps et même toute leur formation à l'apprentissage d'une autre langue. Cela ne veut pas du tout dire que c'est facile. L'apprentissage est influencé par beaucoup d'éléments, qui ne sont pas nécessairement toujours étroitement liés à la langue étudiée. Parmi ces éléments, on trouve ceux favorables à l'apprentissage, mais aussi ceux qui pourraient l'empêcher. Ce qui est important quand nous nous trouvons en face de ces derniers éléments, c'est notre manière d'agir ou bien de réagir. Serons-nous découragés, démotivés ? Ou cela nous pousserait-il à approfondir nos connaissances, à nous améliorer ? Précisément ces questions sont à la source du thème de ce mémoire. Comme élément déclenchant, souvent regardé comme un obstacle dans l'apprentissage d'une langue, nous avons pris *la faute* et ce qui nous intéressait, c'était de déterminer si la faute est un facteur motivant ou démotivant dans l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère.

Ce mémoire sera organisé en deux parties principales. La première partie aborde le cadre théorique lié à notre recherche. Ce cadre théorique traite trois axes principaux : l'apprentissage d'une langue étrangère, les facteurs individuels de l'apprenant et la faute. Nous allons d'abord définir ce que c'est une langue étrangère et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, nous allons nous focaliser sur l'apprenant et les facteurs qui lui sont attribués et qui peuvent influencer l'apprentissage, ou bien la motivation pour apprendre. À la fin du cadre théorique, nous allons discuter de la faute comme élément particulier apparaissant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous allons

aborder et expliquer tous les éléments présents dans le titre de ce mémoire. La deuxième partie de ce mémoire sera de nature empirique, dans laquelle nous allons présenter notre recherche. Elle comportera tous les éléments qui concernent la recherche : la problématique, l'objectif et l'hypothèse, l'échantillon, le déroulement et l'instrument, le traitement des données, les résultats, la discussion. Nous allons finir ce mémoire par des conclusions finales en espérant que cela apportera des connaissances utiles et nous aidera à mieux comprendre ce processus aussi riche que l'apprentissage d'une langue étrangère.

1. Apprentissage d'une langue étrangère

Pour pouvoir parler de l'apprentissage quelconque, il faudrait définir son objet. Dans notre cas, il s'agit d'une langue étrangère. Elle est souvent abordé à travers la dichotomie « langue maternelle – langue étrangère », où ces deux notions sont en relation opposée. Ainsi, une langue est considérée comme étrangère si elle n'est pas maternelle. Autrement dit, une langue étrangère est une langue qui s'éloigne de nous dans une certaine mesure. Cet éloignement peut être géographique, culturelle ou linguistique (Cuq, 2003). Plus concrètement, si nous prenons la langue française dans le contexte croate, nous pouvons constater qu'elle a un statut de la langue étrangère. Dans le contexte de ce mémoire, nous allons aborder l'apprentissage d'une langue étrangère de la manière générale, mais au même temps tous les sujets abordés sont aussi valables pour l'apprentissage du français langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère est souvent mélangé avec l'acquisition et l'enseignement, même s'il s'agit des processus bien distincts qui concernent des rôles différents. Dans le texte à suivre, nous allons tout d'abord délimiter ces trois notions. Ensuite, nous allons nous focaliser sur l'apprentissage en présentant de différentes théories de l'apprentissage qui nous aident à mieux comprendre la nature et les éléments qui construisent ce processus.

1.1. Apprentissage, acquisition, enseignement

L'apprentissage et l'acquisition sont considérés par les didacticiens comme deux manières d'apprendre une langue étrangère. Ces deux manières s'échangent lors de l'appropriation d'une langue étrangère et « il n'y a pas vraiment de solution de continuité entre ces deux processus, et toute acquisition y implique un certain apprentissage » (Besse et Porquier, 1984 : 79). Vu que ces processus sont interconnectés, la distinction entre ces deux termes n'est pas souvent faite, mais il y existe quand même des critères de distinction.

Du point de vue didactique, l'apprentissage est défini comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation » (Cuq, 2003 : 22). Besse et Porquier (1984 : 75) le décrivent comme

« subconscient, implicite et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent ». Les mêmes idées peuvent être rencontrées dans la théorie de Krashen (1982) : il utilise les mêmes attributs pour décrire l'apprentissage et ajoute que ce processus englobe les règles d'une langue dont une personne est clairement consciente. C'est pour cette raison que les fautes, leur repérage et leur correction jouent un rôle important dans l'apprentissage. Par contre, l'acquisition est un processus considéré comme inconscient et involontaire (Cuq, 2003). Il ne se tourne pas autour des règles d'une langue, mais autour de l'utilisation, de la production de cette langue (Krashen, 1982). C'est la raison pour laquelle l'acquisition est souvent comparée à la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle : les enfants sont immergés dans la langue, ils la produisent et ainsi commencent à distinguer ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Ils n'apprennent pas autant de règles explicites qu'ils enrichissent leurs savoirs implicites au fur et à mesure. Par conséquent, il se dit souvent que ce sont les enfants qui acquièrent et les adultes qui apprennent une langue, mais selon Krashen (1982), les deux processus sont indépendants de l'âge d'une personne. Cependant, cela ne veut pas dire qu'un adulte peut atteindre le niveau des locuteurs natifs à chaque instant, mais qu'il a autant de l'accès au processus d'acquisition que les enfants (Krashen, 1982). Ceci étant dit, il est clair que le premier critère de distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est le degré de conscience. Le deuxième critère de distinction se fait autour du contexte dans lequel ces processus se reproduisent. Ainsi, l'apprentissage est lié au contexte institutionnel (formel), lorsque l'acquisition est liée au contexte naturel (informel) (Cuq, 2003). En tenant compte des distinctions susmentionnées et étant donné que la partie empirique de ce mémoire aborde la faute et le contexte institutionnel (les étudiants), nous avons opté pour le terme d'apprentissage.

Quant à l'enseignement, il est souvent entendu, de la manière générale, comme un processus de transmission des savoirs, mais il ne l'est pas seulement. Aujourd'hui, l'enseignement est aussi considéré comme un processus facilitateur de l'apprentissage à travers les moyens méthodologiques mis à la disposition à un individu (Cuq, 2003). « Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (Cuq et Gruca, 2002, cité dans Cuq, 2003 : 85). C'est pour cette raison que ce n'est pas la transmission

seule dont nous devrions penser, il faudrait aussi prendre en compte la manière dont cette transmission est faite.

Il est évident que les processus abordés dans ce sous-chapitre sont liés et dépendent l'un de l'autre, mais ils concernent les différents rôles. Les processus d'apprentissage et d'acquisition s'associent au rôle de l'apprenant et le processus d'enseignement, quant à lui, au rôle de l'enseignant. Les deux acteurs ont leurs propres manières d'agir pour atteindre les buts visés : bien apprendre ou enseigner. Les enseignants utilisent de diverses méthodes ou approches didactiques, parmi lesquels les plus connus sont les méthodes : traditionnelle, directe, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle (SGAV), communicative, fonctionnelle/notionnelle et actionnelle (voir Robert et al., 2011 ; Tagliante, 2006). L'apprenant, de l'autre côté, emploie de diverses stratégies d'apprentissage. Bien sûr, il y existe beaucoup plus d'éléments qui entrent en jeu comme, par exemple, les facteurs individuels. Ce qui lie le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant, c'est la matière abordée, qui est à la fois apprise et enseignée (dans notre cas : une langue étrangère, ou bien le français langue étrangère). Ces trois éléments forment également ce que Houssaye (1992) appelle le triangle pédagogique. Il faut tenir en compte que tous les trois éléments du triangle pédagogique sont immergés dans un contexte partagé plus large dont les caractéristiques influencent le déroulement des processus et le comportement des acteurs lors de l'apprentissage.

1.2. Théories de l'apprentissage

B. F. Skinner (1938, 1974), psychologue américain, a focalisé ses recherches sur le comportement. Il a eu une grande influence sur la théorie du behaviorisme. Cette théorie se concentre sur trois notions principales : le stimulus, la réponse et le renforcement, qui peut être positif et négatif. Selon le behaviorisme, l'apprentissage est le rapport entre la réponse donnée et le renforcement reçu. Si le renforcement est positif, la réponse sera gardée comme un comportement favorable, correct. Si le renforcement est négatif, la réponse sera rejetée comme défavorable, fautive. Plus nous recevons de renforcements, plus les comportements que nous allons garder deviendront automatisés au fur et à mesure de l'apprentissage. Il est bien évident qu'il y a un accent sur le renforcement externe. Dans le contexte de l'apprentissage, le renforcement externe sera principalement donné par l'enseignant. L'apprentissage d'une langue étrangère est, alors,

une collection des comportements langagiers automatisés et corrects voire attendus, résultant des renforcements positifs externes. Cette théorie alors accentue plus le rôle de l'enseignant que celle de l'apprenant.

La deuxième théorie très répandue de l'apprentissage est celle du constructivisme, développée notamment par J. Piaget, psychologue suisse. L'accent principal de cette théorie est l'activité cognitive d'un individu qui lui permet de construire ses connaissances. Cette activité cognitive se développe graduellement au fur et à mesure du développement global d'un individu. En essayant de systématiser et de décrire chaque période du développement intellectuel, Piaget a proposé plusieurs classifications des périodes ou bien des stades du développement (comparer p. ex. les six stades dans Piaget, 1936 et trois stades dans Piaget, 1956). La classification la plus connue se trouve juste au milieu, présentant quatre stades de développement : (1) stade sensori-moteur pendant lequel un individu développe ses sens et sa motricité, (2) stade préopérateur qui est concret, mais qui manque encore du raisonnement logique, (3) stade opératoire qui englobe les opérations concrètes et le raisonnement logique, et (4) stade des opérations formelles où le raisonnement avance de manière abstraite (Bugle, 2009 ; Stassen Berger, 2017). Chacun de ces stades succède l'un à l'autre obligatoirement dans cet ordre, rendant ces stades du développement communs à chaque individu. Krashen (1982) s'approche de cette idée avec sa deuxième hypothèse au sein de sa théorie de l'acquisition d'une deuxième langue. Selon cette hypothèse, il y existe un ordre naturel selon lequel un individu apprend une langue, ou bien construit des connaissances linguistiques. Il est évident que le constructivisme met l'accent plutôt sur l'apprenant et sur le mode de son fonctionnement interne que sur les éléments externes, comme c'est le cas avec la théorie behavioriste.

S'agissant du constructivisme, il faut aussi évoquer le socio-constructivisme de Vygotsky. Cette théorie met particulièrement en valeur l'aspect social et interactif de la construction des connaissances, c'est-à-dire notre entourage et l'ambiance de celui-ci sont les facteurs cruciaux. Ce que cette théorie entend par la connaissance, c'est « l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers » (Legros et al., 2002 : 31). Ainsi, l'apprentissage d'une langue ne peut être exclu ni de l'entourage ni du contexte social. Pendant les cours de

langue, l'interaction est davantage mise en avant par le travail en binôme ou en groupe et par d'autres activités collaboratives qui facilitent la communication et la bonne humeur entre les participants. L'ambiance sociale positive entraîne l'apprentissage favorable, c'est-à-dire que l'expérience positive créera une attitude positive envers une langue étrangère, mais aussi envers l'apprentissage même. Selon le socio-constructivisme, tout au long de l'apprentissage, mais aussi du développement général, il faut être conscient du niveau actuel d'un individu, mais aussi du niveau qu'il devrait atteindre dans son développement, souvent désigné comme la zone proximale de développement. Ainsi, « l'apprentissage devient le fondement du développement, tout ce que l'enfant est capable de réaliser aujourd'hui avec l'aide de l'autre (parent, pair, enseignant) dans la coopération, il deviendra capable de le réaliser seul demain » (Larroze-Marracq, 1999 : 7). Autrement dit, l'apprentissage se produit quand nous rencontrons de nouveaux éléments qui vont un peu au-delà de nos connaissances déjà acquises. Cela nous permet d'établir et d'approfondir les connaissances déjà acquises tout en apprenant de nouveaux éléments. Une pensée similaire est présente dans la quatrième hypothèse au sein de la théorie de Krashen (1982) qui parle de l'entrée optimale : « une condition nécessaire (mais insuffisante) pour passer de l'étape i à l'étape $i + 1$ est que l'acquéreur comprenne l'entrée qui contient $i + 1$ »¹ (Krashen, 1982 : 21).

La troisième théorie dont nous allons parler est le générativisme de N. Chomsky. Il est proche du constructivisme car les deux parlent des dispositions cognitives. Selon Chomsky, le langage et la grammaire sont innés pour chaque individu : il est prédisposé à apprendre les langues car il peut y deviner des éléments et structures universels. C'est ce que Chomsky appelle une grammaire universelle, « c'est-à-dire un système de principes universels dont on peut tirer une grammaire particulière à l'aide de paramètres particuliers » (Calvet, 2003 : 16). Ce principe est aussi montré par la notion de la grammaire générative : nous disposons d'un nombre fini d'éléments avec lesquels nous pouvons créer, générer un nombre infini de structures. Cela veut dire que chaque individu possède la compétence et la performance dans une même langue. « La compétence est la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ; la performance est l'emploi effectif de la langue dans les situations concrètes. » (Dubois-Charlier et Vautherin, 2008) Ces

¹ « a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$ » (Krashen, 1982 : 21)

deux notions peuvent être comparés à l'opposition saussurienne entre *langue* et *parole* (Buysens, 1969). Même si chaque individu dispose de la compétence et de la performance, elles sont toujours individuelles et dépendent d'autres éléments, notamment cognitifs et affectifs. Cela veut dire que l'apprentissage réussi d'une langue devrait se faire en correspondance avec les attributs individuels de chaque apprenant.

Ce que nous pouvons aussi mentionner à la fin de ce paragraphe sont les notions d'entrée et de saisie. Ces deux notions peuvent être implémentées dans toutes les théories susmentionnées. L'entrée désigne tout le matériel langagier auquel un individu est exposé lors de l'apprentissage d'une langue. Cette entrée devrait être assez compréhensible, mais aussi aller au-delà des connaissances langagières déjà présentes (la zone de proche développement de Vygotsky, l'entrée optimale de Krashen). La saisie désigne la quantité de l'entrée, c'est-à-dire la quantité du matériel langagier, qu'un individu a appris et organisé de sa propre manière. Cette organisation est menée par diverses stratégies de l'apprentissage avec lesquelles un apprenant vise à surmonter les difficultés dans l'apprentissage d'une langue et à organiser le savoir. Toutefois, ces stratégies ne sont pas indépendantes et isolées, bien au contraire. Elles dépendent d'autres éléments comme les facteurs individuels des apprenants ou le contexte dans lequel ils se trouvent et où l'apprentissage se passe. Dans la partie suivante, nous allons aborder ces mêmes éléments dans la perspective de l'apprenant.

2. Apprenant et ses facteurs individuels

Dans ce chapitre, nous allons parler des facteurs individuels des apprenants et comment ils peuvent se manifester lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la littérature, ils sont aussi appelés les différences, les caractéristiques ou bien les variétés individuelles. Étant donné que ce mémoire porte sur la faute comme un facteur motivant ou démotivant, nous avons opté pour le terme de facteur afin d'être uniforme.

Chaque apprenant est un individu fait d'une grande pluralité des traits qui sont interdépendants et empilés de manières variées. Par conséquent, chaque apprenant sans exception est différent l'un de l'autre, tout comme chaque personne est différente l'une de l'autre. Dans ce sens-là, les facteurs individuels sont aussi universels puisque chaque apprenant les a et les apporte, d'une manière ou d'une autre, au processus de l'apprentissage. Ceci étant dit, il est évident que quand un apprenant entre dans le processus d'apprentissage, il n'y entre pas comme *tabula rasa*, privé de tout ce qu'il est comme un individu. Les facteurs individuels des apprenants peuvent, d'un côté, être bien évidents comme, par exemple, l'âge de l'apprenant, mais de l'autre côté, ils peuvent être plus subtiles et liés profondément au fonctionnement et à la personnalité de l'apprenant. La richesse des facteurs individuelles de l'apprenant résulte en une richesse d'attitudes et de comportements possibles dans différentes situations lors de l'apprentissage, incluant les attitudes et les comportements envers des difficultés dans l'apprentissage. Dans le cas présent, nous allons nous intéresser à la faute comme l'une de ces difficultés. Mais d'abord, regardons quelles sont les facteurs principaux liés à l'apprenant qui peuvent gérer son comportement lors de l'apprentissage.

Dans le texte à suivre, nous allons nous pencher sur le résumé des facteurs individuels proposé par Atlan (2000). Elle les appelle les différences individuelles et en distingue quatre types généraux : (1) des différences cognitives, (2) des différences affectives, (3) des différences socio-culturelles et (4) des différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Il est possible de voir que les différences cognitives, affectives et les stratégies d'apprentissage sont étroitement liées à l'apprenant lui-même, lorsque les différences socio-culturelles prennent aussi en compte le contexte plus large dans lequel se trouve l'apprenant. Bien qu'il soit théoriquement possible de délimiter les facteurs individuels, il faut tenir compte du fait qu'ils ne sont pas du tout isolés l'un de l'autre.

Chaque facteur exerce une sorte d'influence sur l'autre. Ils sont toujours liés par des relations complexes, non seulement concernant l'apprenant lui-même, mais aussi concernant l'entourage ou bien le contexte où l'apprenant se trouve.

2.1. Facteurs cognitifs et stratégies d'apprentissage

Parmi les facteurs cognitifs, nous trouvons le plus souvent les styles cognitifs et ceux de l'apprentissage, l'intelligence et l'aptitude (Atlan, 2000). Puisque ce sont les termes bien vastes qui expliquent comment fonctionne un être humain de la manière générale, nous allons les mentionner brièvement. Par contre, nous allons nous focaliser davantage sur les stratégies d'apprentissage car elles sont plus intéressantes et pertinentes pour le contexte de ce mémoire.

Dans le domaine des styles cognitifs, nous pouvons parler des critères de distinction suivants : la dépendance ou l'indépendance du champ, le style analysant et le style globalisant, le style pensif ou impulsif (Atlan, 2000 ; Grgić et Kolaković, 2010). Selon le premier critère de distinction, les apprenants indépendants du champ vont être plus actifs et participatifs, lorsque les apprenants dépendants adoptent « une attitude « suiviste » » (Cuq, 2003 : 227). Le style analysant signifie qu'un apprenant approche une langue d'abord de manière analytique, tandis qu'un apprenant employant le style globalisant se concentre d'abord sur l'ensemble. Quant aux styles d'apprentissage, la distinction peut être faite selon la manière dont un apprenant apprend le mieux. Ainsi, nous pouvons distinguer : (1) le style visuel qui favorise le matériel visuel (regarder, lire), (2) le style auditif qui favorise le matériel audio (écouter) et (3) le style tactile ou kinesthésique qui favorise le mouvement (Atlan, 2000 ; De La Garanderie, 1987, cité dans Cuq, 2003 ; Grgić et Kolaković, 2010). Certains auteurs font appel à la différence entre les styles cognitifs et les styles d'apprentissage en disant qu'un individu utilise les styles cognitifs orientés vers une nouvelle information, tandis que les styles d'apprentissage concernent l'apprentissage comme processus général (Grgić et Kolaković, 2010).

L'intelligence est, de la manière générale, définie comme « une capacité générale à connaître ou à comprendre qui interviendrait quel que soit le domaine » (Demont, 2009 : 157). Une autre perspective, comme celle de Gardner (1996, cité dans Toffoli, 2000) et sa théorie des intelligences multiples, nous propose de voir l'intelligence comme

hétérogène, composée de sept types d'intelligences : logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle, interpersonnelle, spatiale, musicale, corporo-kinesthésique.

Le dernier élément dans la catégorie des facteurs cognitifs est l'aptitude, qui désigne « les différentes « manières d'utiliser » la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire) » (Cuq, 2003 : 26). Ce terme est cependant de plus en plus remplacé par d'autres, comme savoir-faire ou compétence (Cuq, 2003). Tous ces termes sont bien présents dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) qui les distingue de sa propre manière. Il considère l'aptitude comme la capacité de l'apprenant à exercer une tâche, et le savoir-faire comme des capacités langagières (CECR, 2001 : 123, 130). Quant aux compétences, le Cadre les divise en deux groupes principaux. Les compétences générales comprennent le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre. Au sein de ce groupe de compétences, le Cadre parle des aptitudes pratiques, des aptitudes interculturelles, des aptitudes phonétiques, des aptitudes à l'étude et des aptitudes heuristiques. Les compétences communicatives langagières englobent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques. Ainsi, nous pouvons constater que, d'après le Cadre, les aptitudes et le savoir-faire sont considérées comme éléments qui construisent une compétence. Ainsi, on peut les regarder comme des étapes plus petites sur le chemin du développement d'une compétence.

Afin d'apprendre une langue et de développer ses compétences langagières, un apprenant utilise de diverses stratégies d'apprentissage lors de ses activités. Elles sont souvent liées aux styles d'apprentissage : « En apprenant une langue étrangère on adopte des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre, ce qui constitue pour chacun son style d'apprentissage. » (Cuq, 2003 : 227) Ainsi, nous pouvons voir que les styles d'apprentissage peuvent être considérés comme un hyperonyme par rapport aux stratégies. Les styles d'apprentissage ont un caractère plus général, lorsque les stratégies sont plus concrètes. Les stratégies de l'apprentissage sont « les comportements ou les actions que les apprenants utilisent pour rendre l'apprentissage des langues plus efficace, autonome et agréable » (Oxford, 1989, cité dans : Liu, 2010 : 100), ou bien « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir (sélectionner et saisir), intégrer (emmagasiner) et réutiliser (récupérer et réutiliser) la

langue cible » (Cyr, 1998 : 5, cité dans Martinez Rebollo et Vera Martinez, 2014 : 43). Dans un contexte plus étroit, le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) définit une stratégie de l'apprentissage comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECR, 2001 : 15). Il précise également que si les tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles incitent l'apprenant d'utiliser des stratégies d'apprentissage (CECR, 2001 : 19). Cela implique que l'utilisation des stratégies d'apprentissage vise à éliminer les difficultés qui paraissent lors de l'apprentissage (incluant les fautes).

Il y existe de nombreuses classifications des stratégies de l'apprentissage, dépendant du critère principal pris en compte, ce que montre bien l'article de Liu (2010). Un des critères principaux est le degré de l'explicitation. Il est bien visible dans les classifications de Dansereau (1985, cité dans Liu, 2010) et Oxford (1990, cité dans Liu, 2010), qui distinguent les stratégies primaires ou directes et les stratégies de soutien ou indirectes. Les premières concernent directement le matériel de l'apprentissage lorsque les secondes supportent indirectement l'apprentissage. Oxford (1990, cité dans Liu, 2010) procède divisant les stratégies directes en stratégies de mémoire, stratégies cognitives et stratégies de compensation, et les stratégies indirectes en stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales. Nous pouvons trouver quelques-unes de ces catégories dans la classification d'O'Malley et Chamot (1990, cité dans Liu, 2010), qui parlent des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les similarités entre ces deux classifications ne sont pas seulement au niveau des noms des catégories, mais aussi au niveau de leurs explications. Ainsi, les stratégies cognitives nous aident à se débrouiller avec le matériel langagier et à travailler directement avec la langue. Elles englobent le plus grand nombre d'actions qu'un apprenant peut effectuer : les actions telles que grouper et élaborer, prendre des notes, répéter, traduire (O'Malley et Chamot, 1990, Oxford, 1990, cités dans Liu, 2010). Les stratégies métacognitives concernent les actions de réflexion sur le processus de l'apprentissage lui-même, comme planifier, de gérer et d'évaluer son propre apprentissage ainsi que toutes autres (O'Malley et Chamot, 1990, Oxford, 1990, cités dans Liu, 2010). À la fin, les stratégies socio-affectives concernent, d'une part, toutes les interactions avec l'entourage, en vue de poser des questions ou de coopérer avec les autres, et d'autre part l'état affectif de l'individu comme

(O'Malley et Chamot, 1990, Oxford, 1990, cités dans Liu, 2010). Ce qui différencie les deux classifications, ce sont les stratégies de mémoire et de compensation que Oxford (1990, cité dans Liu, 2010) ajoute dans la sienne. Les stratégies de mémoire sont liées aux voies de la mémoire à court et à long terme, ainsi qu'à la manière dont nous organisons nos savoirs. Les stratégies de compensation concernent toutes les stratégies avec lesquelles nous nous aidons quand nous rencontrons une lacune dans nos compétences langagières (par exemple, la circonlocution).

En parlant des stratégies d'apprentissage, il devient bien évident qu'elles sont toujours présentes dans une situation d'apprentissage, indépendantes du niveau de langue déjà acquis. Un apprenant les utilise constamment dans le but de faire fonctionner ou bien faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que de le rendre plus approprié à lui-même. Ces buts sont souvent rompus par de diverses difficultés de l'apprentissage, la faute en étant une. C'est sans doute à ce moment-là qu'un apprenant recourt surtout aux diverses stratégies afin de résoudre les difficultés en question et s'approcher du but de l'apprentissage visé.

2.2. Facteurs socio-culturels

Les facteurs socio-culturels ne traitent pas seulement les facteurs attribués à l'apprenant qui se limitent à celui-ci, mais elles englobent également le contexte plus large dans lequel se trouve l'apprenant et dans lequel il participe. Ainsi, ils vont au-delà de la relation entre l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère en les plaçant dans un cadre plus vaste.

Un facteur le plus fréquemment cité est sûrement celui de l'âge de l'apprenant (Jisa, 1993 ; Krashen, 1982 ; Martinez Rebollo et Vera Martinez, 2014 ; Toffoli, 2000). L'âge est souvent considéré comme un critère important pour prédire l'étendue et la réussite de l'apprentissage, notamment au sein de l'hypothèse de la période critique. Selon cette hypothèse, il y existe une période dans le développement d'un individu pendant lequel il est plus susceptible d'apprendre une langue. Cette période est le plus souvent au moment de l'enfance ou autour de la puberté. Une fois cette période passée, il est supposé que l'apprentissage d'une langue ne permet plus d'atteindre le niveau des locuteurs natifs et se produit à travers des mécanismes différents de ceux par lesquels on

apprend une première langue (Singleton, 2003). Alors, il n'est pas surprenant qu'il soit souvent admis que les jeunes apprenants vont mieux réussir l'apprentissage d'une langue que les apprenants adultes (Krashen, 1982). Pourtant, les recherches menées sur la relation entre l'âge et l'apprentissage montrent que les adultes bénéficient de plus d'avantages que ce que l'on ne pensait : au début de l'apprentissage, ils apprennent plus vite que les apprenants plus jeunes et peuvent s'approcher aux locuteurs natifs grâce au fait qu'ils peuvent mieux gérer leur apprentissage ayant la plus grande compréhension de l'entrée langagière, une capacité d'analyse et une connaissance du monde plus étendue (Jisa, 1993 ; Krashen, 1982 ; Toffoli, 2000). Quoi qu'il en soit, au long terme, ce sont les jeunes qui atteignent les niveaux langagiers plus élevés, notamment s'ils sont exposés à une langue étrangère pendant leur enfance, c'est-à-dire en milieu naturel (Krashen, 1982 ; Toffoli, 2000), « mais ceci est essentiellement dû à une durée d'apprentissage et d'exposition plus longue à la langue » (Singleton, 1989, Ellis, 1994, cités dans Toffoli, 2000 : 194).

Les facteurs socio-culturelles comprennent aussi, évidemment, la culture. Cuq (2003) la définit comme un concept propre à chaque individu, mais aussi à chaque groupe ou même société en général. De plus, il lie la culture à l'âge en disant que chaque âge apporte une culture typique pour lui-même. Ce mélange pluridimensionnel est la raison pour laquelle le même auteur postule qu'il faudrait parler des cultures au pluriel. Cette pluralité culturelle est davantage mise en avant par le fait que l'apprenant face deux voies culturelles : une propre à lui-même et l'autre propre à la langue étrangère en train d'être appris. L'apprenant et sa culture « maternelle » rencontrent, au fur et à mesure de l'apprentissage, la culture de la langue étrangère. Cela veut dire que l'apprenant se trouve à la fois membre d'une culture qu'il connaît déjà et membre d'une culture qu'il est en train de découvrir. En comparant ces deux voies, simultanément à l'apprentissage d'une langue étrangère et ses éléments socioculturels, l'apprenant peut apprendre dans la même mesure sa propre culture. Le fait que l'apprenant n'apprend seulement la langue comme code froide, mais aussi ces éléments socioculturels, est bien montré dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) quand il parle de la compétence sociolinguistique. Cette compétence « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECL, 2001 : 93). Plus précisément, elle est comprise des marqueurs des relations sociales, des règles de

politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre et, à la fin, le dialecte et l'accent (CECL, 2001 : 93). Ainsi, nous pouvons conclure que l'apprenant apprend une langue étrangère, mais aussi quand et comment l'utiliser dans un contexte socioculturel.

2.3. Facteurs affectifs

Le dernier groupe des facteurs de l'apprenant concerne ce que le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) appelle « l'état général », c'est-à-dire la personnalité de l'apprenant et tous les états émotionnels qu'il peut éprouver. Les facteurs affectifs sont souvent mis dans la relation de dichotomie avec les facteurs cognitifs. Cependant, ces deux groupes des facteurs s'entremêlent et influencent l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le contexte, l'entourage où l'apprentissage se passe (Mihaljević Djigunović, 2007). Certains auteurs même attribuent la plus grande importance aux facteurs affectifs qu'aux facteurs cognitifs (Stern, 1983, Schumann, 1876, cités dans Mihaljević Djigunović, 2007).

Dans la littérature, nous pouvons trouver de nombreux éléments qui figurent dans le groupe des différences affectives. Il y existe quand même des éléments qui sont communs à plusieurs auteurs et qui sont mentionnés le plus fréquemment : les attitudes, l'anxiété et la motivation (p. ex. Arnold, 2006 ; Mihaljević Djigunović, 2004 ; Mihaljević Djigunović, 2007 ; Toffoli, 2000).

Les attitudes, souvent approchées aux croyances et aux valeurs, présentent tout un tas d'attitudes qui peuvent surgir chez une personne. Selon Secord et Backman (1964, cité dans Arnold, 2006), les attitudes sont formées de trois composantes : (1) la composante affective, qui concerne les sentiments, (2) la composante conductiste, qui concerne les comportements, et (3) la composante cognitive, qui concerne les croyances personnelles. Toutes ces trois composantes s'entremêlent et forment des attitudes générales d'une personne envers un objet. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons ainsi parler d'un apprenant et ses attitudes, toujours très subjectives et individuelles, envers l'objet de son apprentissage : une langue étrangère. Ainsi, les attitudes de l'apprenant peuvent s'orienter vers l'apprentissage d'une langue étrangère, vers la langue étrangère en général, ou bien vers les locuteurs et la culture de

cette langue cible (Arnold, 2006). « Les attitudes sont importantes parce qu'elles sont des antécédents des comportements, prédisposent l'élève à agir d'une manière ou d'une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou à refuser de le faire. » (Arnold, 2006 : 418) Alors, nous pouvons constater que les attitudes positives vont positivement influencer la relation entre l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, les attitudes négatives pourraient gêner ou même empêcher l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un facteur affectif qui provoque exactement cet effet est l'anxiété. Elle est souvent liée « avec des sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité » (Arnold, 2006 : 411). Ce sont tous les sentiments qui peuvent surgir en face d'un objet inconnu. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'anxiété peut se produire lorsqu'un apprenant perçoit cette langue comme quelque chose d'inconnu ou comme un domaine où il n'est pas encore suffisamment compétent. Arnold (2006) nous donne deux exemples. Le premier concerne les situations où les apprenants veulent exprimer des idées complexes avec le niveau de la langue qui est toujours trop simple pour pouvoir le faire. Deuxième exemple traite le cas où l'apprenant ne s'identifie pas avec la langue, qui par conséquent reste « étrangère ». À travers de nombreuses études et exemples comme là-dessus, il a été possible de conclure qu'il y existe un type d'anxiété particulier, lié notamment à l'apprentissage d'une langue (Arnold, 2006). Cette anxiété des langues étrangères englobe des attitudes complexes et se produit dans des contextes étroitement liés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est aussi systématiquement liée négativement à la réussite dans l'apprentissage (Mihaljević Djigunović, 2004). Autrement dit, plus le degré de l'anxiété des langues étrangères est élevé, plus cette anxiété gêne le degré de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour contrarier l'anxiété, on entend souvent parler de la confiance en soi, aussi appelé l'estime de soi. Ce facteur affectif est défini comme « un jugement et une évaluation qualitatifs que l'individu fait de soi-même et qui influence sa confiance envers les autres » (Aslim Yetis et Elibol, 2017 : 333). Qu'il s'agisse de l'estime de soi haute ou faible, elle influence le comportement de l'apprenant et ainsi son processus de l'apprentissage des langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 123) accentue qu'« une image positive de soi et l'absence d'inhibitions

contribueront au succès de l'exécution d'une tâche ». Ainsi, nous pouvons supposer qu'une image négative de soi augmente des inhibitions et par conséquent gêne l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les apprenants à haute estime de soi se voient comme plus compétents et ils ne sont pas démotivés par les échecs, tandis que ceux à faible estime de soi doutent de leurs capacités et ont peur d'échouer (Smuk, 2012 : 85, Naouel, 2015, cités dans Aslim Yetis et Elibol, 2017).

2.3.1. Motivation

Le dernier facteur affectif dont nous allons parler et sur lequel nous portons un grand intérêt au sein du thème de ce mémoire est la motivation.

Au sens général du terme, la motivation est comprise comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (Cuq, 2003 : 170). Comme tous les autres facteurs présentés jusqu'ici, elle est aussi présente chez chaque individu et elle peut être appliquée dans de nombreux contextes. La question qui se pose est comment fonctionnent ces forces motivantes ?

Pour répondre à cette question, la motivation a été systématiquement divisée en deux types principaux : la motivation externe (extrinsèque) et la motivation interne (intrinsèque). La motivation externe se concentre sur les facteurs externes qui servent comme élément déclencheur (Cuq, 2003) et qui sont le plus souvent en forme de récompense quelconque, matérielle ou pas. Ainsi, la motivation externe est conditionnée par l'entourage et c'est pour cette raison qu'elle est considérée comme assez fragile (Robert, 2008). De l'autre côté, la motivation interne provient des facteurs internes d'un individu, comme, par exemple, sa personnalité, et c'est justement pour cette raison qu'elle est beaucoup plus solide et permanente (Robert, 2008). Selon la théorie de la motivation qui s'appelle la théorie de l'autodétermination, un autre élément délimitant entre la motivation externe et la motivation interne est le degré d'autodétermination. Le degré d'autodétermination est très élevé quant à la motivation interne, tandis que la motivation extrinsèque est fortement influencée par l'entourage (Toffoli, 2000). Une autre théorie de la motivation qui parle des éléments internes et externes est la théorie de l'attribution. Elle postule que « la façon dont l'individu analyse ses résultats et ce à quoi il les attribue vont influencer sa motivation pour la suite » (Toffoli, 2000 : 312). Ainsi, un individu peut

attribuer la réussite ou bien l'échec à des éléments internes ou externes, stables ou instables (Toffoli, 2000). La combinaison de ces éléments nous donne « quatre causes de performance : la capacité, compétence ou aptitude (stable et interne), la difficulté de la tâche (stable et externe), l'effort (instable et interne), la chance (instable et externe) » (Deschamps, 1993, cité dans Toffoli, 2000 : 312). Il serait idéal d'attribuer la réussite aux éléments internes et stables, ce qui veut dire qu'un individu perçoit ses compétences et ses connaissances comme la source de la réussite. Par contre, si la réussite est liée aux facteurs externes et instables, cela indique que la pure chance est au fond de cette réussite. Quant à l'échec, s'il est attribué aux facteurs internes et instables, cela veut dire qu'un individu voit l'échec comme une manque d'effort de sa part. Si l'échec est lié aux facteurs externes et stables, un individu voit la difficulté de la tâche comme la source de cet échec.

Si nous transposons toutes ces idées sur la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons obtenir un regard plus proche de la motivation comme un des facteurs affectifs de l'apprenant. Premièrement, la motivation pousse l'apprenant à se comporter d'une certaine manière à travers laquelle il lui sera possible d'atteindre le but final : apprendre une langue étrangère. La définition de la motivation de Gardner (1985, cité dans Mihaljević Djigunović, 1996) porte cette même idée, en ajoutant que l'apprenant éprouve aussi une satisfaction lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, il propose les trois composantes principales de la motivation : l'effort, la volonté d'apprendre la langue cible et les attitudes positives envers la langue cible. Il est bien clair que l'apprenant, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, doit y mettre l'effort et qu'il le fait volontiers, tout en visant le but principal qu'il voudrait atteindre. De plus, les attitudes positives, comme nous avons déjà dit, influencent positivement l'apprentissage d'une langue étrangère car elles facilitent ce processus. Cette vaste étendue de la motivation montre que « elle joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (Cuq, 2003 : 171). Dans le Cadre européen de référence pour des langues (2001), la motivation est un des facteurs clés du déroulement de l'apprentissage selon la perspective actionnelle qui repose plutôt sur la motivation interne de l'apprenant. Ainsi, la motivation est placée au sein des compétences générales et, plus précisément, du savoir-être et des facteurs affectifs de l'apprenant. Sauf la distinction entre la motivation externe et la motivation interne, le Cadre propose la

distinction entre la motivation instrumentale et la motivation intégrative. Selon la première, l'apprenant apprend une langue étrangère afin d'obtenir un instrument, un outil qui peut accomplir des buts individuels. La deuxième se produit lorsque l'apprenant ne voit pas une langue étrangère comme un instrument mais comme un moyen d'identification culturelle. Le niveau élevé de motivation est pensé d'entraîner une plus grande implication chez l'apprenant qui, par conséquent, résulte le plus souvent par un succès (CECR, 2001).

Passons à la distinction de la motivation externe et interne dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Des récompenses extérieures qu'exige la motivation externe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être des notes ou des reconnaissances sociales. Cela veut dire que l'apprenant, lors de son apprentissage d'une langue étrangère, travaille seulement afin d'obtenir une récompense extérieure (Robert, 2008). Par contre, la motivation interne est « liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (Cuq, 2003 : 171). Nous pouvons constater que la motivation externe concerne les résultats que l'apprenant peut obtenir pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, lorsque la motivation interne repose sur le processus même de l'apprentissage d'une langue étrangère. Quant à la théorie de l'autodétermination, Toffoli (2000) propose une hypothèse selon laquelle « plus un individu présente une motivation autodéterminée, plus il s'investira dans sa formation langue, notamment en termes de la direction, l'intensité et la persistance de l'apprentissage » (Toffoli, 2000 : 306). La théorie de l'attribution, quant à elle, peut être intéressante pour le thème de ce mémoire si la faute est froidement considérée comme un échec. Ainsi, si l'apprenant attribue la réussite et l'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère à soi-même et non pas aux facteurs externes, cela veut dire qu'il se voit comme un apprenant compétent dont le manque d'effort, et non pas de compétence, est la cause de l'échec. Par contre, si l'apprenant attribue la réussite et l'échec aux facteurs externes, cela implique qu'il s'est focalisé moins sur ses compétences que sur les circonstances situationnelles dans lesquelles il se trouve.

Il est déjà clair que la motivation est probablement le facteur le plus vaste de tous les facteurs que nous avons abordés dans ce cadre théorique : elle « recouvre

essentiellement des éléments cognitifs et affectifs » (Cuq, 2003 : 171). Tout facteur individuel de l'apprenant devient ainsi un facteur de motivation, qui peut soit faciliter soit entraver la motivation et par conséquent l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors, il est possible de supposer que si les facteurs individuels ainsi que le milieu socio-culturel sont mis bien en place, la motivation sera de haut niveau et elle facilitera le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour que cela se produise, l'apprenant devrait, quant à lui, bien connaître et gérer ses stratégies de l'apprentissage, ses sentiments et ses interactions avec le milieu afin d'assurer le meilleur apprentissage possible d'une langue étrangère.

Cependant, cet apprentissage ne se passe pas toujours si harmonieusement et de façon prévisible. Il y existe de nombreuses difficultés qui peuvent apparaître au moment quelconque lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et le rendre plus difficile. Elles peuvent aussi toucher chaque groupe des facteurs individuelles de l'apprenant en provoquant des réactions différentes. Si la motivation est considérée comme terme englobant tous les facteurs individuels et que chaque apprenant puisse réagir de sa propre manière dans les mêmes situations, nous pouvons supposer que les difficultés peuvent provoquer l'augmentation ainsi que la baisse de la motivation chez l'apprenant. Dans le texte à suivre, nous allons aborder le terme de faute, que nous considérons comme représentatif des difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. Faute et langue étrangère

Dans le cadre de la didactique des langues, la faute est souvent rapprochée à l'erreur et vice versa. Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), elles sont traitées ensemble au sein des opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues (ch. 6). La faute est définie comme l'incapacité de l'apprenant ou de l'utilisateur « de mettre ses compétences en œuvre » (CECR, 2001 : 118), lorsque l'erreur est « une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible » (CECR, 2001 : 118). Puisque « les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre » (Demirtas et Gumus, 2009 : 128), nous avons opté pour le terme de faute car il nous semble plus globalisante, plus large que celui de l'erreur.

Les fautes ont été mises en avance notamment par le travail sur la grammaire des fautes de Henri Frei (1929, cité dans Cuq, 2003), qui considérait les fautes comme « des procédés de réparation des irrégularités de la langue selon les deux grandes tendances de l'économie et de l'expressivité » (Cuq, 2003 : 101). De plus, les fautes sont incluses dans l'analyse contrastive et celle des erreurs (voir Corder, 1981), où le principe est de comparer la langue maternelle (source) avec la langue étrangère (cible) afin de voir les différences qui peuvent entraîner, entre autre, les fautes. Au cours de l'histoire, il est possible de voir que ces perspectives n'étaient pas les seules. Ainsi, la faute a d'abord été regardée comme une faiblesse et elle a été même exclue de l'apprentissage. Aujourd'hui, les fautes sont majoritairement considérées comme une partie de l'apprentissage des langues tout à fait normale et acceptée. Au sein du Cadre européen de référence pour des langues (2001), plusieurs attitudes possibles sont mentionnées face aux fautes. Ainsi, elles peuvent être considérées comme la preuve de l'échec de l'apprentissage ou de l'inefficacité de l'enseignement, mais aussi de la volonté de l'apprenant à communiquer malgré les risques.

La typologie des fautes la plus répandue divise les fautes en deux catégories : il existe des fautes de compétence et des fautes de performance, ce qui nous fait rappeler la théorie chomskyenne. Les premières sont caractérisées comme des fautes « récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires » (Robert, 2008 : 82), tandis que les secondes sont des fautes occasionnelles « que

l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère » (Robert, 2008 : 82). Les deux types de fautes peuvent se reproduire à n'importe quel moment de l'apprentissage et dans n'importe quel domaine (phonétique, orthographique, lexicale, syntaxique, etc.). Les fautes qui sont souvent commises sous l'influence de la langue maternelle de l'apprenant s'appellent les interférences et elles se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant (Robert, 2008). Richards (1974, cité dans Heydari et Bagheri, 2012) dans son typologie désigne les interférences comme les fautes interlinguales et il y ajoute également les fautes intralinguales et développementales. Sauf la langue maternelle, la source des fautes peut être évidemment la langue étrangère apprise, ainsi que l'ensemble de l'expérience de l'apprentissage (incluant les méthodes et le contexte) et les caractéristiques de l'apprenant (comme les aptitudes et l'intérêt) (Bezerra da Maia, 2009).

Les fautes « sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place » (Demirtas et Gumus, 2009 : 128). Ainsi, l'interlangue prend une place importante dans la réflexion sur les fautes. L'interlangue désigne « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné » (Cuq, 2003 : 139). Il porte des traits à la fois de la langue maternelle (ou d'une autre langue apprise avant) et de la langue étrangère puisque l'apprenant utilise ses connaissances et ses compétences déjà acquises dans la langue maternelle (ou source) pour construire de nouvelles connaissances et développer ses compétences dans la langue étrangère. Si l'apprenant est persévérant dans ses efforts lors de l'apprentissage, l'interlangue évolue et s'approche de la langue étrangère. Par contre, l'interlangue peut se fossiliser, c'est-à-dire produire les fautes difficiles à corriger, « si l'apprenant, abandonnant toute étude, considère ses acquis en langue cible comme suffisants à ses besoins » (Robert, 2008 : 82). Quant à la correction même, il y a plusieurs mesures à prendre. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) et son approche communicative et actionnelle, seulement les fautes qui sont systématiques et qui interfèrent dans la communication devraient être corrigées immédiatement et mutuellement afin de baisser leur quantité et de les faire disparaître. Quant au mode de correction, plusieurs études montrent que les apprenants et leur motivation profitent plus de la correction immédiate (Brosvic et al., 2006 ; Farmani et al., 2017 ; Kulik et Kulik, 1988). Ceci étant dit, la correction ne devrait

pas être considérée comme une punition, mais « une aide précieuse à l'apprentissage » (Robert, 2008 : 82). Ainsi, les fautes et leur correction peuvent être la source d'« une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances » (Demirtas et Gumus, 2009 : 135). Porquier et Frauenfelder (1980) ajoutent que l'apparition d'une faute provoque un « moment critique » dont l'apprenant peut profiter en développant ses connaissances.

Même si aujourd'hui la faute est considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère, cela ne veut pas dire que l'apprenant le voit ainsi : pour certains, la faute peut être une preuve d'incapacité (Mihaljević Djigunović, 2002), ce qui peut entraîner d'autres éléments de la peur de la langue. La peur de la langue englobe, au contexte plus général, la peur de la communication, la peur de l'évaluation et la peur de l'évaluation sociale négative. Pour notre contexte, la peur de la langue se définit comme « la peur que nous ressentons lorsque nous devons utiliser une langue étrangère que nous ne maîtrisons pas pleinement »² (Mihaljević Djigunović, 2002 : 12) qui peut provoquer des sentiments négatifs dans les situations où l'apprenant doit utiliser la langue, que ce soit lié à l'oral, à la lecture, à l'écrit ou à la compréhension (Mihaljević Djigunović, 2002). Dans une étude menée auprès des apprenants d'anglais comme langue étrangère, Mihaljević Djigunović (2002) a trouvé que les fautes sont une des sources de la peur de la langue qui, avec l'utilisation de la langue dans et dehors la classe, est liée à la peur de l'évaluation sociale négative. De même, la faute est souvent placée au sein de la peur de l'évaluation car les fautes que l'apprenant fait peuvent influencer l'évaluation de ses activités lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Une attitude mitigée envers les fautes a été montrée par une étude auprès des étudiants en langue et littérature espagnoles (Bečić, 2017) : ils voient les fautes en général comme un aspect positif, mais au même temps il y a beaucoup de facteurs individuels qui provoquent la différence des attitudes. Une autre recherche menée auprès des élèves de l'école élémentaire, les élèves du lycée et les étudiants en langue et littérature françaises a montré que les apprenants de tous ces niveaux s'inquiètent le plus de faire des fautes en français, mais qu'au même temps ils ne craignent pas la correction de celles-ci (Gverović, 2015). D'autres recherches

² « strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo » (Mihaljević Djigunović, 2002 : 12)

sur les fautes dans le contexte du français langue étrangère ont été souvent faites à travers l'analyse des erreurs, leur classification et leur explication, notamment au niveau de la production écrite (p. ex. Aghaeilindi, 2013 ; Ben Amor Ben Hamida, 2009 ; Namukwaya, 2014) et de la production orale (p. ex. Calaque, 1992 ; Orešković Dvorski et Pavelin Lešić, 2014).

Tout ceci étant dit, et selon le cadre de ce mémoire, nous pouvons considérer la faute comme un facteur de motivation. Pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant rencontre sûrement des fautes diverses. Ce qui est le plus important à ce moment-là, c'est le comportement de l'apprenant. Face aux fautes, l'apprenant peut utiliser de nombreuses stratégies d'apprentissage afin de surmonter les difficultés apparues. En distinguant les fautes de ce qui est correct ou approprié, il développe ses compétences et ses connaissances d'une langue étrangère. De plus, l'entourage peut lui aider à le faire, l'enseignant en premier. Si l'entourage considère une faute comme une occasion d'apprendre et que les stratégies d'apprentissage utilisés par l'apprenant sont efficaces, la faute peut être un élément déclencheur de la motivation, un élément qui incite l'apprenant à continuer de travailler. En tant que facteur motivant, une faute devrait pousser l'apprenant à l'accepter et à la traiter comme une occasion de s'améliorer (Sezer, 2016). Faire des fautes, cela veut dire pour l'apprenant de « vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend » (Corder et al., 1980 : 13). Ainsi, elle incite l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Une motivation plus élevée, comme nous avons déjà vu, peut influencer gravement les facteurs affectifs de l'apprenant. Elle peut donner naissance à des attitudes positives envers l'apprentissage d'une langue étrangère et envers la langue étrangère elle-même. Si les attitudes de l'apprenant sont positives et qu'il se sent compétent, il se peut que le niveau d'anxiété et d'autres sentiments négatifs soient diminués. À l'inverse, en tant que facteur démotivant, elle peut être la raison pour laquelle l'apprenant éprouve des réactions affectives négatives (Sezer, 2016), ce qui gêne l'apprentissage. La faute peut être considérée du point de vue de l'apprenant comme un élément nocif à l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette perspective, elle peut inhiber la motivation et causer chez l'apprenant tout un tas de comportements et d'attitudes négatives qui, quant à eux, agissent négativement sur l'apprentissage d'une langue étrangère. De même, si l'entourage traite les fautes de la même manière, cela seulement augmente la spirale de la négativité. Par conséquent,

l'apprenant peut éprouver des sentiments d'anxiété, de peur de la langue étrangère et d'autres sentiments négatifs. Alors, il est possible de conclure que la relation entre les fautes et la motivation, que ce soit positif ou négatif, se manifeste clairement dans le comportement de l'apprenant.

Ainsi finissons-nous ce cadre théorique qui englobe et explique tous les éléments les plus importants pour notre sujet. Nous avons abordé l'apprentissage d'une langue étrangère et les facteurs individuels qui caractérisent les apprenants et entrent en jeu lors de l'apprentissage, en accentuant le rôle de la motivation. Nous avons aussi vu que l'apprentissage ne se déroule pas toujours de manière constante et prévisible. Il est souvent coupé par des difficultés différentes, notamment des fautes quelconques. Finalement, nous avons aussi vu le rôle des fautes et leur liaison avec le comportement et la motivation de l'apprenant. Cela nous conduit à la deuxième partie de ce mémoire, la partie empirique.

4. Partie empirique

4.1. Problématique

Comme nous l'avons déjà vu dans le cadre théorique, les attitudes envers les fautes provoquent de différents comportements. Nous avons présenté plusieurs recherches qui traitent des fautes dont la majorité explique la nature des fautes et aborde le comportement conséquent (comme, par exemple, la correction). Il est bien clair qu'un certain comportement est plus favorable pour la motivation élevée de l'apprenant, tandis qu'un autre ne l'est pas. Ainsi, ce qui nous a semblé manquer, c'est le regard plus proche sur la relation entre les attitudes envers les fautes et la motivation des étudiants de français langue étrangère.

La relation entre les fautes et le comportement général peut être trouvée dans le domaine de ce qui est appelé *l'orientation vers la faute* (Rybowiak et al., 1999). Cette orientation a été souvent étudiée dans le contexte du travail (p. ex. Hetzner et Heid, 2011), mais aussi dans le cadre de la psychologie et de la pédagogie (p. ex. Cikrikci et al., 2014 ; Schell et Conte, 2008 ; Sezer, 2016). L'orientation vers la faute examine les comportements que provoquent les fautes, ou bien le degré de motivation pour ces comportements. Le questionnaire *Error Orientation Questionnaire* (EOQ) (Rybowiak et al., 1999) a été fait en se basant sur ce postulat. Il a été créé notamment pour le monde du travail, mais il garde toujours un caractère très général et ainsi applicable dans de différents contextes. Le questionnaire englobe plusieurs actions qu'un individu peut entreprendre face aux fautes comme : apprendre à travers les fautes, prendre des risques, avoir peur des fautes, anticiper les fautes, cacher les fautes, etc. L'idée similaire a été reprise par Schell (2012), qui l'a liée à la motivation. Il postule que les fautes provoquent chez un individu l'apparition de différents buts qui visent à surmonter les fautes de quelque manière que ce soit et qui sont atteints par le biais de différents comportements pris par un individu. Dans ce sens-là, les fautes peuvent être considérées soit comme motivantes soit comme démotivantes. Le même auteur parle de trois types d'actions : (1) apprendre à travers les fautes, (2) s'inquiéter des fautes, et (3) cacher les fautes (Schell, 2012). Le premier élément indique qu'un individu perçoit les fautes comme une occasion d'apprendre encore plus et qu'il a une attitude positive envers les fautes car elles lui permettent de s'améliorer. Il est clair que cet élément est plutôt motivant. Le deuxième

élément indique qu'un individu perçoit les fautes comme une faiblesse et un manque de compétence, ce qui en fait entraîne les réactions et les attitudes négatives envers elles et par conséquent la démotivation. Le troisième élément indique qu'un individu perçoit les fautes comme une faiblesse qui doit être cachée pour garder une image positive et compétente de soi-même. De plus, un individu considère les fautes d'une manière superficielle, sans avoir vraiment le but d'en tirer de nouvelles connaissances. Ainsi, cacher les fautes peut être motivant au niveau personnel, mais pas au niveau de l'apprentissage. En somme, il est possible de dire que le concept de l'orientation vers la faute se base sur l'idée que nos réactions et attitudes envers les fautes influencent notre comportement, qui peut aller dans le sens négatif ainsi que positif ou bien qui peut être motivant ou démotivant. C'est exactement cette idée que nous allons appliquer dans notre étude.

Dans le cadre empirique de ce mémoire, nous allons nous concentrer désormais sur la faute comme un des facteurs de la motivation de l'apprenant d'une langue étrangère. Plus précisément, nous portons notre plus grande attention sur la manière dont les étudiants de langue et littérature françaises perçoivent la faute : s'agit-il d'un facteur motivant ou démotivant ? Les raisons sous-jacentes sont nombreuses.

Les études de langue et littérature françaises se basent, par leur nature, sur la langue française, considérée en Croatie comme une langue étrangère. Ainsi, les étudiants de cette discipline forment un collectif des apprenants assez intéressant, étant donné qu'ils visent à transformer leur rôle de l'apprenant de français en un rôle de l'expert, que ce soit comme professeur, comme traducteur/interprète ou bien comme scientifique. Alors, il semble raisonnable de supposer qu'il existe un certain degré de motivation, au moins initiale, quant à ces étudiants qui choisissent ces études afin d'apprendre davantage la langue française. La question qui surgit est celle du rôle que tiennent les fautes, une partie inévitable de l'apprentissage, dans leur motivation.

Si nous regardons leur apprentissage du français, nous pouvons caractériser les étudiants en langue et littérature françaises selon deux contextes différents : le contexte institutionnel et le contexte naturel. Le contexte institutionnel englobe premièrement le commencement de l'apprentissage du français, qui peut différer entre l'école primaire, l'école secondaire et l'université. Au niveau universitaire, nous pouvons également parler

de différentes années d'études qui montrent les différentes étapes de l'apprentissage et de son étendue. En tout cas, ces étudiants représentent un groupe d'apprenants qui ont déjà passé beaucoup d'années dans le système éducatif et ainsi ils ont accumulé beaucoup d'expérience dans l'apprentissage. De plus, il est fort probable qu'ils possèdent déjà des styles et des stratégies d'apprentissage bien établis avec lesquels ils gèrent leur processus d'apprentissage. En parallèle, c'est le contexte naturel, authentique qui trouve aussi une grande utilité. Les étudiants en langue et littérature françaises sont souvent orientés, déjà par la nature de leurs études, vers l'étranger, notamment vers les locuteurs et les cultures francophones. Ce contexte naturel représente une occasion illimitée de pratiquer la langue, ce qui inclue, autant que le contexte institutionnel, de faire des fautes en essayant leurs hypothèses sur la langue française et son fonctionnement. Le questionnement se porte sur la manière dont les étudiants se comportent quand leurs hypothèses s'avèrent fausses et comment cela peut se refléter sur leur motivation.

4.2. Objectif et hypothèse

Conformément à ce qui a été dit précédemment, l'objectif de notre recherche est de voir si la faute est un facteur motivant ou démotivant dans l'apprentissage du français comme langue étrangère auprès des étudiants en langue et littérature françaises. Quant à l'hypothèse, nous pouvons supposer, sur la base de toutes les données présentées, que la faute est un facteur motivant auprès des étudiants en langue et littérature françaises quant à leur apprentissage du français.

4.3. Échantillon

L'échantillon de notre recherche est composé de quatre-vingt-dix étudiants en langue et littérature françaises du Département d'études romanes de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb. Quatre-vingt-quatre (93,3 %) sont des femmes et six (6,7 %) des hommes. Il leur a été aussi demandé de préciser le début de leur apprentissage dans le contexte institutionnel et leur année d'études actuelle. La majorité de l'échantillon a commencé à apprendre le français à l'école secondaire (54,4 %), tandis que la minorité (12,2 %) a commencé à la faculté même. Quant à l'année d'études actuelle, la plupart des étudiants est actuellement en troisième année de licence (44,4 %). Il faut préciser que la troisième année de licence englobe aussi toutes les années supplémentaires au niveau de

licence, lorsque la deuxième année de master comprend toutes les années supplémentaires au niveau de master. L'analyse descriptive de base de l'échantillon est présentée dans le Tableau 1 et le Tableau 2 ci-dessous, incluant les fréquences, les pourcentages, les médianes, les modes et les écart-types pour chaque donnée sociodémographique demandée.

Tableau 1 *La structure de l'échantillon – fréquences et pourcentages*

		Fréquence (N=90)	Pourcentage
Sexe	masculin	6	6.7
	Féminin	84	93.3
Début de l'apprentissage du français dans le contexte institutionnel			
Début de l'apprentissage du français dans le contexte institutionnel	école primaire	30	33.3
	école secondaire	49	54.4
	faculté	11	12.2
Année d'études actuelle			
Année d'études actuelle	première année de licence	1	1.1
	deuxième année de licence	7	7.8
	troisième année de licence	40	44.4
	première année de master	12	13.3
	deuxième année de master	30	33.3

Tableau 2 *La structure de l'échantillon – médianes, modes, écarts-types*

	Sexe	Début de l'apprentissage du français dans le contexte institutionnel	Année d'études actuelle
Médiane	2.00	2.00	3.00
Mode	2	2	3
Écart-type	.251	.645	1.054

4.4. Déroutement et instrument

Notre recherche a été menée en ligne à travers l'outil SurveyMonkey, où nous avons créé un questionnaire. Le questionnaire a été disponible du 20 juillet au 3 août 2020 et partagé dans un groupe Facebook réunissant tous les étudiants en langue et littérature françaises de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb.

Nous avons déjà un peu évoqué l'instrument dans le chapitre 4.1 *Problématique*. Ici, nous en allons traiter de la manière un peu plus technique. L'instrument est fait en deux parties. La première partie porte sur les données sociodémographiques : sexe, début de l'apprentissage du français dans le contexte institutionnel, année d'études actuelle. La deuxième partie du questionnaire comprend l'échelle *Error-Oriented Motivation Scale* (EOMS) (Schell, 2012). L'échelle est constituée de 21 affirmations où il est demandé de donner son degré d'accord ou de désaccord sur l'échelle de Likert, soit : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Ni d'accord ni en désaccord, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord. Les 21 affirmations en question sont en fait groupées en trois sous-échelles représentant une action : les affirmations 1-7 constituent la sous-échelle « Apprendre à travers les fautes », les affirmations 8-14 font la sous-échelle « S'inquiéter des fautes » et les affirmations 15-21 portent sur le fait de « Cacher les fautes ». Le score pour chacune de ces sous-échelles nous indique si la motivation pour faire l'action en question est haute ou bien basse. La description plus précise de ces trois sous-échelles est déjà donnée dans le chapitre 4.1 *Problématique*. Le questionnaire a été traduit de l'anglais au croate pour éviter l'incompréhension et pour que les sujets puissent se concentrer seulement sur leurs réponses et non pas également sur la langue d'expression. L'échelle EOMS dans la version originale et dans la version traduite en français ainsi que le questionnaire que nous avons utilisé pour mener notre recherche se trouvent respectivement en Annexe 1, 2 et 3.

4.5. Traitement des données

L'outil SurveyMonkey, où le questionnaire a été créé, a déjà effectué l'analyse descriptive basique pour chaque question au niveau des fréquences et des pourcentages. Nous avons exporté les données codées au format de xls (Microsoft Excel). Ensuite, nous avons importé le document au programme statistique SPSS, où nous avons aussi effectué des analyses descriptives, cette fois-ci avec les médianes, les modes et les écarts-type

pour chaque question. De plus, nous avons surtout profité des tableaux des résultats générés par le programme SPSS. L'ensemble des tableaux avec le traitement des données original se trouve en Annexe 3.

4.6. Résultats

Nous allons d'abord présenter les résultats des trois groupes des affirmations inclus dans le questionnaire utilisé. Aussi, nous allons regarder la distribution des fréquences et les pourcentages pour chaque affirmation de l'échelle EOMS.

Le groupe « Apprendre à travers les fautes » (voir Tableau 3) comprend les affirmations 1 à 7. Les résultats montrent que le plus grand pourcentage des étudiants est tout à fait d'accord avec les affirmations 1. *J'essaie d'apprendre quelque chose de chaque faute que je fais.* (46,7 %), 2. *Quand je fais une faute, mon objectif est de complètement comprendre pourquoi cela s'est passé.* (44,4 %) et 5. *J'applique ce que j'apprends de mes fautes à mon futur travail.* (47,8 %), et juste d'accord avec les affirmations 3. *J'essaie délibérément d'apprendre à travers mes fautes afin d'améliorer mon travail.* (47,8 %), 4. *Je pense que la plupart des fautes peuvent être utilisées pour améliorer ma performance d'une tâche.* (38,9 %), 6. *Quand je fais une faute, je m'assure d'en apprendre quelque chose.* (44,4 %) et 7. *Chaque fois que je gâche quelque chose, je pense à ce que je pourrais apprendre de la situation.* (36,7 %). Le degré de désaccord « 1 Pas du tout d'accord » est largement le degré le moins choisi pour toutes les affirmations, le maximum étant un étudiant, soit 1,1 %. En résumé, le degré d'accord dans le premier groupe des affirmations est très haut, ce qui veut dire qu'il existe chez les étudiants une haute motivation à apprendre à travers les fautes : ils veulent comprendre leurs fautes, apprendre par leur biais et appliquer les nouveaux savoirs dans leur futur travail.

Tableau 3 Questionnaire EOMS – fréquences et pourcentages pour « Apprendre à travers les fautes »

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
1. J'essaie d'apprendre quelque chose de chaque faute que je fais.	1 1,1 %	1 1,1 %	5 5,6 %	41 45,6 %	42 46,7 %

2. Quand je fais une faute, mon objectif est de complètement comprendre pourquoi cela s'est passé.	0 0,0 %	1 1,1 %	11 12,2 %	38 42,2 %	40 44,4 %
3. J'essaie délibérément d'apprendre à travers mes fautes afin d'améliorer mon travail.	1 1,1 %	1 1,1 %	10 11,1 %	43 47,8 %	35 38,9 %
4. Je pense que la plupart des fautes peuvent être utilisées pour améliorer ma performance d'une tâche.	1 1,1 %	5 5,6 %	25 27,8 %	35 38,9 %	24 26,7 %
5. J'applique ce que j'apprends de mes fautes à mon futur travail.	0 0,0 %	0 0,0 %	10 11,1 %	37 41,1 %	43 47,8 %
6. Quand je fais une faute, je m'assure d'en apprendre quelque chose.	1 1,1 %	1 1,1 %	16 17,8 %	40 44,4 %	32 35,6 %
7. Chaque fois que je gâche quelque chose, je pense à ce que je pourrais apprendre de la situation.	3 3,3 %	7 7,8 %	28 31,1 %	33 36,7 %	19 21,1 %

« S'inquiéter des fautes » est le deuxième groupe de l'échelle EOMS qui concerne les affirmations 8 à 14 (voir Tableau 4). Le plus grand pourcentage de l'échantillon est d'accord avec les affirmations 8. *Je m'inquiète souvent de faire des fautes lorsque je suis engagé dans une tâche.* (37,8 %), 9. *Je pense qu'il faut certainement s'inquiéter des fautes.* (37,8 %), 11. *Je me sens généralement gêné et stupide quand je me rends compte d'avoir fait une faute.* (33,3 %), 12. *Les fautes me font penser à quel point je déteste les faire.* (28,9 %) et 14. *Je m'inquiète beaucoup de l'idée de faire des fautes, peu importe l'objet de mon travail.* (37,8 %). Pour l'affirmation 10. *Après avoir gâché quelque chose, il est difficile pour moi d'arrêter de penser à quel point il est gênant de faire des fautes.*, le degré le plus choisi est « Ni d'accord ni en désaccord » (27,8 %). Quant à l'affirmation 13. *La plupart du temps, je me sens vraiment frustré et en colère quand je fais une faute.*, c'est la seule affirmation au sein du groupe « S'inquiéter des fautes » où le degré le plus choisi est « 2 Pas d'accord » (26,7 %), portant un faible avantage avant les degrés « Ni d'accord ni en désaccord » (24,4 %) et « D'accord » (24,4 %). C'est un résultat assez intéressant vu que le score est plus élevé dans toutes les autres affirmations sur cette sous-

échelle. Comme dans le groupe des affirmations précédent, le degré de désaccord « 1 Pas du tout d'accord » est largement le moins choisi pour toutes les affirmations. En somme, les résultats sur cette sous-échelle nous indiquent que la faute est perçue comme une source d'inquiétude qui peut être aussi gênante. D'ailleurs, les fautes rappellent aux étudiants le fait qu'ils détestent faire les fautes, mais en même temps, ils ne se sentent pas frustrés ou fâchés quand une faute se produit. Ainsi, la faute est un facteur fort préoccupant chez les étudiants, mais elle ne provoque pas forcément des émotions négatives graves et pertinentes telles que la frustration ou la colère.

Tableau 4 *Questionnaire EOMS – fréquences et pourcentages pour « S'inquiéter des fautes »*

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
8. Je m'inquiète souvent de faire des fautes lorsque je suis engagé dans une tâche.	1 1,1 %	8 8,9 %	15 16,7 %	34 37,8 %	32 35,6 %
9. Je pense qu'il faut certainement s'inquiéter des fautes.	2 2,2 %	18 20,0 %	25 27,8 %	34 37,8 %	11 12,2 %
10. Après avoir gâché quelque chose, il est difficile pour moi d'arrêter de penser à quel point il est gênant de faire des fautes.	12 13,3 %	17 18,9 %	25 27,8 %	19 21,1 %	17 18,9 %
11. Je me sens généralement gêné et stupide quand je me rends compte d'avoir fait une faute.	8 8,9 %	14 15,6 %	20 22,2 %	30 33,3 %	18 20,0 %
12. Les fautes me font penser à quel point je déteste les faire.	7 7,8 %	14 15,6 %	19 21,1 %	26 28,9 %	24 26,7 %
13. La plupart du temps, je me sens vraiment frustré et en colère quand je fais une faute.	10 11,1 %	24 26,7 %	22 24,4 %	22 24,4 %	12 13,3 %
14. Je m'inquiète beaucoup de l'idée de faire des fautes, peu importe l'objet de mon travail.	7 7,8 %	16 17,8 %	15 16,7 %	34 37,8 %	18 20,0 %

Le troisième et dernier groupe, « Cacher les fautes », comprend les affirmations 15 à 21 (voir Tableau 5). Les résultats sur cette sous-échelle sont tout à fait inverses par

rapport aux deux autres. Le degré le plus choisi est le degré « 2 Pas d'accord », dépassant 30 % pour chaque affirmation. Le degré le moins choisi pour chaque de ces affirmations est le degré « 5 Tout à fait d'accord », allant de 3,3 % à 12,2 %. Ce qui est intéressant de voir, ce sont les degrés qui occupent la deuxième place selon les fréquences puisqu'ils désignent le pôle tout à fait opposé aux degrés les plus choisis. Le degré « 4 D'accord » est le deuxième degré le plus choisi dans les affirmations 15. *Je fais ce que je peux pour m'assurer que personne ne s'aperçoit quand je fais des fautes.*, 16. *Je pense que les fautes peuvent faire plus de mal que de bien à la réputation personnelle quand elles sont connues de tous.* et 20. *Quand je fais une faute, je trouve des moyens de le cacher pour ne subir aucune conséquence.* Dans l'affirmation 18. *Je préfère penser tout seul à mes fautes plutôt que d'en parler avec les autres.*, les degrés « 4 D'accord » et « 1 Pas du tout d'accord » prennent tous les deux la deuxième place, étant pourtant les degrés opposés. Dans les affirmations 17. *J'essaie généralement d'éviter les discussions sur mes fautes avec mes collègues.*, 19. *Je pense que discuter de mes fautes ne vaut généralement pas la peine.* et 21. *Cacher les fautes que je fais m'aide à éviter les conséquences potentielles.*, le degré « 3 Ni d'accord ni en désaccord » est à la deuxième place selon les fréquences des réponses. Ces résultats nous montrent que les étudiants n'ont pas tendance à cacher leurs fautes devant les autres ni d'en éviter les conséquences éventuelles. Ils ne pensent pas que le fait de faire des fautes nuisent à leur réputation ni que ce soit inutile d'en parler avec les autres.

Tableau 5 Questionnaire EOMS – fréquences et pourcentages pour « Cacher les fautes »

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
15. Je fais ce que je peux pour m'assurer que personne ne s'aperçoit quand je fais des fautes.	11 12,2 %	29 32,2 %	16 17,8 %	24 26,7 %	10 11,1 %
16. Je pense que les fautes peuvent faire plus de mal que de bien à la réputation personnelle quand elles sont connues de tous.	13 14,4 %	31 34,4 %	15 16,7 %	25 27,8 %	6 6,7 %

17. J'essaie généralement d'éviter les discussions sur mes fautes avec mes collègues.	16 17,8 %	31 34,4 %	25 27,8 %	14 15,6 %	4 4,4 %
18. Je préfère penser tout seul à mes fautes plutôt que d'en parler avec les autres.	17 18,9 %	31 34,4 %	14 15,6 %	17 18,9 %	11 12,2 %
19. Je pense que discuter de mes fautes ne vaut généralement pas la peine.	24 26,7 %	30 33,3 %	28 31,1 %	5 5,6 %	3 3,3 %
20. Quand je fais une faute, je trouve des moyens de le cacher pour ne subir aucune conséquence.	16 17,8 %	29 32,2 %	18 20,0 %	23 25,6 %	4 4,4 %
21. Cacher les fautes que je fais m'aide à éviter les conséquences potentielles.	18 20,0 %	28 31,1 %	22 24,4 %	16 17,8 %	6 6,7 %

4.7. Discussion

Après avoir présenté les résultats de l'enquête, nous allons en traiter dans le cadre du thème de ce mémoire et ainsi voir si notre hypothèse (la faute est un facteur plutôt motivant pour les étudiants) est confirmée ou rejetée. Il faut souligner qu'à partir des résultats, nous allons présenter ceux-ci sous la forme des implications induites pour le thème de ce mémoire.

La première sous-échelle nous a montré que les étudiants sont motivés à apprendre à travers les fautes. Cela englobe le fait d'être conscient de ses fautes, de vouloir les analyser, les comprendre, et d'utiliser de nouveaux savoirs acquis pour enrichir son apprentissage et son futur travail. Cela implique que les étudiants acceptent les fautes et les perçoivent comme une occasion d'apprendre et de s'améliorer, notamment en tant que futurs experts. De plus, cela peut suggérer que les étudiants ont développé leurs stratégies d'apprentissage et qu'ils les gèrent bien lors de l'apprentissage du français. Les affirmations de la première sous-échelle portent sur les fautes que les étudiants font eux-mêmes. Mais les conclusions tirées peuvent être aussi transposées aux fautes faites par leurs camarades. Dans le contexte universitaire, les étudiants peuvent également apprendre à travers les fautes des autres, notamment si le professeur les aborde pendant les cours ou bien si les étudiants se corrigent les uns les autres et ainsi apprennent

ensemble dans un collectif plutôt agréable et connu. De cette manière, les uns peuvent davantage renforcer leurs savoirs tandis que les autres peuvent apprendre de nouveaux éléments pertinents à leur apprentissage du français. Le rôle du professeur est aussi important : son comportement face aux fautes et son mode de correction peuvent montrer aux étudiants comment gérer les fautes et en tirer le plus de profit. En somme, les résultats de la sous-échelle « Apprendre à travers les fautes » nous montrent que les étudiants ont des attitudes positives envers les fautes et qu'ils les voient comme un facteur motivant lors de l'apprentissage du français langue étrangère.

Passons maintenant à la deuxième sous-échelle qui concerne l'inquiétude envers les fautes. Les étudiants ont bien montré qu'ils s'inquiètent souvent des fautes et qu'ils pensent qu'il faut en s'inquiéter. Les fautes leur rappellent qu'ils n'aiment pas les faire, ce qui n'est pas surprenant vu que déjà sur le plan humain personne n'aime faire des fautes. Quant aux émotions qui proviennent de cette inquiétude, les étudiants disent qu'ils se sentent mal à l'aise et stupide quand ils se rendent compte d'avoir fait une faute. Cependant, la plupart des étudiants ne se sent pas frustrée ni fâchée après avoir fait une faute. Donc, il est possible de conclure que les étudiants éprouvent un certain degré d'émotions négatives par rapport aux fautes. Dans notre contexte éducatif, nous pouvons chercher des raisons de cette inquiétude dans l'expérience antérieure des étudiants en tant qu'élèves. Il se peut qu'ils aient eu de mauvaises expériences avec les fautes qui ont formé leur attitude générale envers celles-ci. Pendant la formation, les fautes sont plus souvent liées à l'évaluation, où elles représentent un phénomène indésirable qui doit être sanctionné. Cela pourrait notamment arriver lors d'un examen écrit ou oral. Ainsi, l'inquiétude envers les fautes pourrait être également liée à l'anxiété de performance ou bien à la peur de l'évaluation et de la langue. Ces sentiments ont tendance à se fixer et d'être ensuite transmis à toute autre situation où les fautes peuvent surgir. Ce qu'il est important de comprendre, c'est que cette inquiétude envers les fautes ne doit pas exclusivement surgir des fautes elles-mêmes, mais des réactions de l'entourage. En tout cas, d'un côté, les émotions négatives comme celles précitées peuvent négativement influencer la motivation ainsi que diminuer l'intérêt général des étudiants pour le sujet étudié. De plus, le fait de faire les fautes peut entraîner chez un étudiant des doutes quant à ses compétences et ses savoirs, ce qui à son tour peut provoquer une baisse de l'estime de soi et ainsi résulter en attitudes négatives envers les fautes et la démotivation. Pour les

besoins de notre discussion, nous allons brièvement aborder l'inquiétude envers les fautes dans une autre perspective. L'inquiétude peut aussi causer un effet complètement opposé : elle peut inciter les étudiants à travailler encore plus pour surmonter la négativité et éviter de répéter les mêmes fautes. Ainsi, l'inquiétude envers les fautes peut précéder une forte motivation à apprendre à travers les fautes. Si ce sera le cas qui sera provoqué chez un étudiant dépend de sa personnalité et beaucoup d'autres facteurs internes et externes. En revenant à l'échelle EOMS et sur sa deuxième sous-échelle, nous pouvons conclure que les fautes sont une source d'inquiétude chez les étudiants et qu'ils ont une inclination à les éviter, rendant la faute démotivante et indésirable lors de l'apprentissage du français langue étrangère.

La troisième sous-échelle du questionnaire, « Cacher les fautes », apporte des résultats intéressants, notamment en les comparant aux résultats de la sous-échelle précédente. À partir des résultats sur la troisième sous-échelle, nous avons bien vu que la plupart des étudiants ne vise pas à cacher les fautes ni à éviter d'en parler. Celui-ci est un bon résultat car le fait d'être ouvert à propos de ses fautes et d'en parler peut être une occasion profitable d'apprentissage non seulement pour l'étudiant qui a fait la faute, mais aussi pour tous les autres étudiants dans l'entourage. Ainsi, la faute devient un facteur motivant qui incite à apprendre et à échanger les expériences et les savoirs. Toutefois, l'action de cacher les fautes peut représenter une occasion d'apprentissage ratée. Ensuite, les résultats nous montrent que la plupart des étudiants n'a pas peur des conséquences potentielles que les fautes peuvent provoquer. Ces conséquences potentielles peuvent être, par exemple, un mauvais accomplissement d'une tâche ou d'un examen, que ce soit écrit ou oral, en forme d'une mauvaise note. De cette manière, une faute ainsi que sa correction peuvent influencer négativement des facteurs affectifs individuels chez un étudiant : l'estime de soi, l'image de ses connaissances et de ses compétences, la perception de soi en tant que futur expert dans le domaine, etc. Tout cela peut mener les étudiants vers la démotivation pour l'apprentissage du français. Dans notre cas, comme nous l'avons déjà dit, les résultats montrent tout à fait le contraire chez les étudiants. Cela peut impliquer qu'ils perçoivent la faute comme un facteur tout à fait intégré et normal de l'apprentissage, d'où l'absence de besoin de la cacher. Les résultats peuvent aussi impliquer que les étudiants sont prêts à affronter les conséquences de leurs fautes ou bien qu'ils les perçoivent comme une occasion de s'améliorer. Ainsi, il y a une forte

probabilité que cet affrontement se finira par apprendre à travers les fautes, ce qui nous fait revenir à la première sous-échelle du questionnaire. De plus, les résultats pourraient nous indiquer que la faute n'influence pas l'estime de soi ni l'image que les étudiants ont de leurs propres compétences. À la fin, la plupart des étudiants ne pense pas que les fautes nuisent à leur réputation personnelle, ce qui va avec les autres résultats sur cette sous-échelle. Ce fait peut s'avérer très positif puisque, en gardant l'attitude positif de soi-même, nous incitons davantage l'apprentissage et le développement. Si nous lions cela à l'inquiétude envers les fautes dans la sous-échelle précédente, nous pouvons supposer que quelqu'un peut s'inquiéter de la faute et par conséquent éprouver des émotions négatives, tout en restant sûr de ses savoirs et de ses compétences. Un exemple assez concret de cette pensée, qui peut au premier regard sembler être contrariée, est le fait que pas mal d'étudiants pensent que faire les fautes est honteux, cependant ils ne pensent pas qu'il faille les cacher et que ce soit quelque chose de nuisible à leur réputation. Cela peut être aussi lié à la peur de l'évaluation sociale négative qui devrait alors être basse. En résumé, les résultats sur la dernière sous-échelle « Cacher les fautes » indiquent que les étudiants perçoivent la faute comme un facteur motivant et sans danger pour leur image de soi, d'où l'absence de besoin de la cacher.

Puisque nous parlons des étudiants, le réflexe est de regarder le contexte institutionnel universitaire de l'apprentissage. Pourtant, il ne faut pas oublier le contexte naturel qui complète l'éducation formelle, c'est-à-dire les occasions dans la vraie vie où ils peuvent utiliser la langue française. Puisque les étudiants démontrent l'inclination vers l'action d'apprendre à travers les fautes et qu'ils n'ont pas tendance à les cacher, cela peut impliquer qu'ils ne sont pas timides lors de la communication en français. Il est tout à fait probable qu'ils font des fautes, mais dans ce cas-là ils peuvent profiter de l'aide des locuteurs natifs, qui représentent toujours le niveau le plus haut d'utilisation d'une langue. En même temps, le fait que la faute est une source d'inquiétude chez les étudiants peut impliquer qu'ils sont davantage stressés ou bien qu'ils deviennent timides face aux locuteurs natifs.

En résumant tous les résultats de notre étude, nous pouvons constater que les étudiants sont fort motivés à apprendre à travers les fautes tout en étant assez inquiets de celles-ci. À la fin, les étudiants ne sont pas enclins à cacher les fautes pour une raison

quelconque. Ainsi, nous pouvons constater que la faute est considérée comme un facteur fort motivant dans deux cas examinés sur trois : la faute est un facteur motivant car elle incite à apprendre et à en parler sans rien cacher, mais elle est aussi perçue comme un facteur démotivant car elle entraîne l'inquiétude et les émotions négatives. Ceci étant dit, nous pouvons conclure que les étudiants en langue et littérature françaises perçoivent la faute comme un facteur à la fois motivant et démotivant, dépendant de l'aspect en question, dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Ainsi, l'hypothèse de notre recherche est partiellement confirmée.

Néanmoins, il faut tenir en compte qu'il y a toute une gamme des facteurs cognitifs, socio-culturels et affectifs qui entrent en jeu lors du processus de l'apprentissage et qu'ils résultent en un riche spectre des réactions face aux fautes et d'autres éléments de l'apprentissage. De plus, il faut être conscient de quelques limites de notre recherche. Premièrement, il serait bien de répéter l'étude sur un échantillon plus grand, qui comprenait les distributions des données sociodémographiques à peu près égales pour qu'il soit possible de comparer les résultats et ainsi voir s'ils diffèrent selon de différentes données sociodémographiques. Il serait tout de même bien de délimiter chaque année d'études, dans le sens que les années supplémentaires sont désignées par des catégories séparées, pour que ce soit possible de nuancer davantage les résultats d'après les années d'études. Ensuite, ce serait bien d'élargir les données sociodémographiques en incluant dans l'étude par exemple plusieurs facultés, universités et villes. Il serait aussi intéressant de voir si ces données et les autres facteurs de l'apprenant (notamment affectifs) influencent l'attitude des étudiants envers les fautes et ainsi leur motivation. A tout cela, nous pourrions aussi attacher les études sur les types des fautes et sur la correction des fautes pour voir si et comment ces éléments influencent la motivation lors de l'apprentissage. Comme nous pouvons voir, il reste encore beaucoup d'espace pour enrichir le domaine des fautes et celui de la motivation. C'est un champ très vaste à explorer, mais qui pourrait nous donner un aperçu de la manière dont les apprenants en général surmontent les difficultés d'apprentissage. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre ce que c'est l'apprentissage lui-même et travailler vers l'amélioration de ce processus tant en pratique qu'en théorie.

Conclusion

Notre but dans ce mémoire était de déterminer si la faute est un facteur motivant ou bien démotivant lors de l'apprentissage du français langue étrangère auprès les étudiants en langue et littérature françaises de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb.

Afin de pouvoir répondre à cette question, nous avons tout d'abord parlé de quelques notions de base qui nous permettent de mieux comprendre le cadre théorique de notre étude. Ainsi, nous avons délimité la notion de langue étrangère de celle de langue maternelle. Ensuite, vu que ces termes sont souvent mélangés, nous avons abordé la différence entre les processus d'apprentissage, d'acquisition et d'enseignement. Puisque notre mémoire se trouve dans le contexte de l'apprentissage, nous avons brièvement présenté les théories de l'apprentissage les plus répandues : le behaviorisme, le constructivisme et le générativisme.

Après avoir défini les notions de base, nous nous sommes focalisés sur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, plus précisément dans la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est bien évident que de nombreux facteurs entrent en jeu lors de ce processus. Ainsi, nous avons parlé des facteurs cognitifs, socio-culturels et affectifs qui caractérisent chaque apprenant en le rendant différent des autres. Le facteur qui nous intéressait le plus dans le cadre de ce mémoire était la motivation. La motivation est un de nombreux facteurs affectifs qui incitent ou bien gênent l'apprentissage. Si haute, elle est cette force qui nous pousse à apprendre afin de s'améliorer et se développer. Dans ce contexte, il s'agit de l'apprentissage de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles liées à la langue et à la culture françaises. Il s'agit également de l'amélioration des compétences déjà acquises et du développement de nouvelles compétences qui peuvent être utilisées dans le travail à venir. Par contre, si la motivation est basse (ou bien manque, tout simplement), le processus d'apprentissage peut être empêché et parfois aussi arrêté.

Ce qui partage ce double caractère avec la motivation, c'est la faute. D'un côté, la faute est une occurrence totalement naturelle et inséparable du processus d'apprentissage à travers laquelle nous pouvons tester nos hypothèses (notamment sur la langue) et ainsi renforcer les connaissances déjà présentes ou bien en créer de nouvelles. De l'autre côté,

il peut être difficile de la voir de cette manière positive et motivante. Il arrive souvent qu'elle provoque chez les apprenants des émotions négatives qui à leur tour baissent la motivation et ainsi gênent l'apprentissage. C'est justement sur cette opposition que se base notre recherche.

La recherche que nous avons menée voulait déterminer comment les étudiants perçoivent la faute : est-elle un facteur motivant ou démotivant ? Les résultats ont montré que les étudiants la voient comme une occasion d'apprendre, mais qu'elle reste toujours une source d'inquiétude. Pourtant, elle ne provoque pas des émotions gravement négatives. De plus, les étudiants n'ont pas tendance de cacher les fautes, ils n'évitent pas d'en parler avec les autres ni de faire face aux conséquences potentielles. Ces conclusions indiquent que les étudiants perçoivent la faute comme un facteur plutôt motivant, qui incite et enrichit leur processus d'apprentissage du français langue étrangère.

Malgré quelques limites de cette recherche, nous espérons avoir contribué à l'étude des facteurs affectifs dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autres études comme celle-ci peuvent non seulement donner un aperçu sur la situation dans la pratique, mais aussi préparer le terrain pour des modifications au niveau de la didactique des langues étrangères et de la législation éducative actuelle, le but étant de fournir le processus d'apprentissage de la plus grande qualité.

Références bibliographiques

- Aghaeilindi, S. (2013) *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* [thèse de doctorat], Université de Toulouse le Mirail – Toulouse II.
- Arnold, J. (2006) *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* Dans : *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n. 144, pp. 407-425.
- Aslim Yetis, V., Elibol, H. (2017) *L'estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère : une étude avec des apprenants de FLE*. Dans : *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, vol. 15, n. 1, pp. 331-348.
- Atlan, J. (2000) *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*. Dans : *ALSIC*, vol. 3, n. 1, pp. 109-123.
- Ben Amor Ben Hamida, T. (2009) *Erreurs interférentielles arabe – français et enseignement du français*. Dans : *Synergies Tunisie*, n. 1, pp. 105-117.
- Besse, H., Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*, Haitier-CREDIF, Paris.
- Bečić, L. (2017) *Stavovi hrvatskih studenata španjolskog kao stranog jezika prema pogreškama* [mémoire de master], Université de Zagreb, Zagreb.
- Bezerra da Maia, A. M. (2009) *Os Erros de Interlíngua na Produção da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brosvic, G. M., Epstein, M. L., Dihoff, R. E., Cook, M. J. (2006) *Acquisition and retention of Esperanto: the case for error correction and immediate feedback*. Dans : *The Psychological Record*, 56, pp. 205-218.
- Buysens, E. (1969) *La grammaire générative selon Chomsky*. Dans : *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, tome 47, fasc. 3, pp. 840-857.

- Buggle, F. (2009) *Razvojna psihologija Jeana Piageta* [prevela Vitarnja Lee Janković], Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris.
- Calaque, E. (1992) *Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français*. Dans : *L'information grammaticale*, n. 54, pp. 48-51.
- Calvet, L.-J. (2003) *Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky*. Dans : *Cahiers de sociolinguistique*, 2003/1, n. 8, pp. 11-29.
- Cikrikci, O., Topkaya, Y., Bayram Yilar, Zorluoglu, S. L. (2014) *Structural Validity of Turkish Version of the Error Oriented Motivation Scale (EOMS) for University students*. Dans : *The Online Journal of Counseling and Education*, vol. 3, n. 4, pp. 1-16.
- Corder, S. P., Perdue, C., Porquier, R. (1980) *Que signifient les erreurs des apprenants ?* Dans : *Langages*, no. 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 9-15.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- Demirtas, L., Gumus, H. (2009) *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. Dans : *Synergies Turquie*, n. 2, pp. 125-138.
- Demont, E. (2009) *Chapitre VII. L'intelligence*. Dans : Demont, E. (2009) *La psychologie*, Éditions Sciences Humaines, Petite bibliothèque, Auxerre, pp. 157-193.
- Dubois-Charlier, F., Vautherin, B. (2008) *La grammaire générative et transformationnelle : bref historique*. Dans : *La Clé des Langues* [en ligne], ENS

de Lyon/DGESCO, Lyon, disponible à : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/introduction-a/la-grammaire-generative-et-transformationnelle-bref-historique> [consulté le 4 juillet 2020].

Farmani, R., Akbari, O., Ghanizadeh, A. (2017) *The impact of immediate and delayed error correction on Iranian EFL learner's motivation*. Dans : European Journal of Foreign Language Teaching, vol. 2, n. 3, pp. 76-86.

Grgić, A., Kolaković, Z. (2010) *Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika*. Dans : Lahor, 9 (2010), pp. 78-96.

Gverović, T. (2015) *La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle* [mémoire de master], Université de Zagreb, Zagreb.

Hetzner, S., Heid, H. (2011) *Error Orientation and Reflection at Work*. Dans : Vocations and Learning, (2011) 4, pp. 25-39.

Heydari, P., Bagheri, M. S. (2012) *Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors*. Dans : Theory and Practice in Language Studies, vol. 2, n. 8, pp. 1583-1589.

Houssaye, J. (1992) *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) : Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne.

Jisa, H. (1993) *La variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde*. Dans : Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 43-60, pp. 43-60.

Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [en ligne], disponible à : http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [consulté le 8 juin 2020].

Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C. (1988) *Timing of Feedback and Verbal Learning*. Dans : Review of Educational Research, vol. 58, n. 1, pp. 79-97.

Larroze-Marracq, H. (1999) *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky*. Dans : Congresso Internacional comemorativo do 1°

Centenario do nascimento de Jean Piaget, 1996, Lisbonne, Portugal, VIII (29/30), pp. 109-119.

Legros, D., Maître de Pembroke, E., Talbi, A. (2002) *Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia*. Dans : Legros, D., Crinon, J. (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, A. Colin, Paris, pp. 23-39.

Liu, J. (2010) *Language Learning Strategies and Its Training Model*. Dans : *International Education Studies*, vol. 3, pp. 100-104.

Martinez Rebollo, A., Vera Martinez, V. (2014) *Apprentissage-acquisition de la langue étrangère : clés théoriques et leurs reflets sur la pratique de classe*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Mihaljević Djigunović, J. (1996) *Learner Motivation as a Source of Variance in Attitudes, Effort and Achievement*. Dans : *Studia romanica et anglica zagrabiensia*, XLI, pp. 211-223.

Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranog jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*, Naklada Ljevak, Zagreb.

Mihaljević Djigunović, J. (2004) *Beyond Language Anxiety*. Dans : *Studia romanica et anglica zagrabiensia*, XLIX, pp. 201-212.

Mihaljević Djigunović, J. (2007) *Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika*. Dans : *Metodika*, vol. 8, n. 1, pp. 104-114.

Namukwaya, H. K. (2014) *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere*. Dans : *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n. 3, pp. 209-223.

Orešković Dvorski, L., Pavelin Lešić, B. (2014) *Poteškoće izgovora kroatofonih studenata francuskoga jezika uvjetovane drugim stranim jezikom*. Dans : Cergol Kovačević, K., Udier, S. L. (ur.) (2014) *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*, HDPL/CALS, Zagreb, pp. 65-66.

- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* [en ligne], disponible à : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php [consulté le 4 juillet 2020].
- Piaget, J. (1956) *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. Dans : Osterrieth, P. Piaget, J., De Saussure, R., Tanner, J. M., Wallon, H., Zazzo, R., Inhelder, B. et Rey, A. (1956) *Le problème des stades en psychologie de l'enfant : Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française* [en ligne], Presses universitaires de France, Paris, pp. 33-42, disponible à : [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56\(72\)_Stades_dvp.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56(72)_Stades_dvp.pdf) [consulté le 4 juillet 2020].
- Porquier, R., Frauenfelder, U.-H. (1980) *Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir*. Dans : *Le français dans le monde*, n. 154, pp. 29-36.
- Robert, J.-P. (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris.
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhardt, C. (2011) *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*, Hachette, Paris.
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., Batinic, B. (1999) *Error Orientation Questionnaire (EOQ): reliability, validity, and different language equivalence*. Dans : *Journal of Organizational Behavior*, 20, pp. 527-547.
- Schell, K. L. (2012) *The Error-Oriented Motivation Scale: An examination of structural and convergent validity*. Dans : *Personality and Individual Differences*, 52 (2012), pp. 352-356.
- Schell, K. L., Conte, J., M. (2008) *Associations among polychronicity, goal orientation, and error orientation*. Dans : *Personality and Individual Differences*, 44 (2018), pp. 288-298.
- Sezer, Ş. (2016) *The Effect of Educational Coaching on Students' Academic Motivation, Error-Oriented Motivation and Educational Stress*. Dans : *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, December 2016, pp. 850-855.

- Singleton, D. (2003) *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires*. Dans : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, pp. 3-15.
- Skinner, B. F. (1938) *The Behavior of Organisms: An experimental Analysis*, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York.
- Skinner, B. F. (1974) *About Behaviorism*, Vintage Books, New York.
- Stassen Berger, K. (2017) *The Developing Person Through the Life Span*, Worth Publishers, Macmilian Learning, New York.
- Tagliante, C. (2006) *La classe de langue*, CLE International, Paris.
- Toffoli, D. (2000) *Au cœur de la formation : l'apprenant (tome 1) : Une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel* [thèse de doctorat], Université de la Rochelle.

Annexes

Annexe 1 : L'échelle EOMS (version originale) (Schell, 2012)

The Error-Oriented Motivations Scale (EOMS)

1. I try to learn something from every error I commit.
2. When I make an error, I make it my goal to understand completely why it happened.
3. I deliberately try to find information in my mistakes so I can improve my work.
4. I believe that most errors can be used to improve my performance on a particular task.
5. I apply the information that I learn from my mistakes to my future work.
6. When I make an error, I make sure that I learn something from it.
7. Every time that I mess something up, I think about what I could learn from the situation.
8. I often worry about making mistakes when I am engaged in some task.
9. I believe that errors are definitely things to be worried about.
10. After I mess something up, it is hard to stop thinking about how embarrassing it is to make mistakes.
11. I usually feel embarrassed and foolish when I realize I have made an error.
12. Mistakes make me think about how much I hate messing things up.
13. Most of the time I feel really frustrated and angry when I make an error.
14. I tend to feel a strong sense of concern about making mistakes no matter what I am working on.
15. I do what I can to make sure that no one knows when I make mistakes.
16. I believe that errors can do more harm than good to your reputation when others know about them.

17. I usually try to avoid discussions about my mistakes with my peers.
18. I would rather think about my errors by myself than talk about them with others.
19. I believe that discussing my mistakes usually isn't worth the time it takes.
20. When I make an error, I find ways to cover it so I don't suffer any consequences.
21. Covering the mistakes I make helps me avoid potential consequences.

Annexe 2 : L'échelle EOMS (version française)

1. J'essaie d'apprendre quelque chose de chaque faute que je fais.
2. Quand je fais une faute, mon objectif est de complètement comprendre pourquoi cela s'est passé.
3. J'essaie délibérément d'apprendre à travers mes fautes afin d'améliorer mon travail.
4. Je pense que la plupart des fautes peuvent être utilisées pour améliorer ma performance d'une tâche.
5. J'applique ce que j'apprends de mes fautes à mon futur travail.
6. Quand je fais une faute, je m'assure d'en apprendre quelque chose.
7. Chaque fois que je gâche quelque chose, je pense à ce que je pourrais apprendre de la situation.
8. Je m'inquiète souvent de faire des fautes lorsque je suis engagé dans une tâche.
9. Je pense qu'il faut certainement s'inquiéter des fautes.
10. Après avoir gâché quelque chose, il est difficile pour moi d'arrêter de penser à quel point il est gênant de faire des fautes.
11. Je me sens généralement gêné et stupide quand je me rends compte d'avoir fait une faute.
12. Les fautes me font penser à quel point je déteste les faire.
13. La plupart du temps, je me sens vraiment frustré et en colère quand je fais une faute.
14. Je m'inquiète beaucoup de l'idée de faire des fautes, peu importe l'objet de mon travail.
15. Je fais ce que je peux pour m'assurer que personne ne s'aperçoit quand je fais des fautes.

16. Je pense que les fautes peuvent faire plus de mal que de bien à la réputation personnelle quand elles sont connues de tous.
17. J'essaie généralement d'éviter les discussions sur mes fautes avec mes collègues.
18. Je préfère penser tout seul à mes fautes plutôt que d'en parler avec les autres.
19. Je pense que discuter de mes fautes ne vaut généralement pas la peine.
20. Quand je fais une faute, je trouve des moyens de le cacher pour ne subir aucune conséquence.
21. Cacher les fautes que je fais m'aide à éviter les conséquences potentielles.

Pogreška kao (de)motivirajući čimbenik pri učenju francuskog kao stranog jezika

Informativno pismo o istraživanju

Poštovani, poštovana,

ovo istraživanje provodi se u svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom „Pogreška kao (de)motivirajući čimbenik u učenju francuskog kao stranog jezika“ i mentorstvom dr. sc. Lidije Orešković Dvorski. Istraživanjem se želi ustanoviti vide li studenti studija Francuskog jezika i književnosti pogrešku kao motivirajući ili demotivirajući čimbenik prilikom učenja francuskog kao stranog jezika.

Podaci će se prikupljati anketnim upitnikom, koji najprije traži tri kratka, općenita podatka o Vama. Zatim slijedi upitnik orijentacije prema pogrešci. Predviđeno vrijeme za popunjavanje anketnog upitnika je pet minuta. Sve oznake muškog roda korištene su u neutralnom značenju te se jednako odnose i na muški i na ženski rod.

Vaša anonimnost, kao i povjerljivost prikupljenih podataka, je zajamčena. Prikupljeni će podaci biti pohranjeni u elektroničkom obliku na računalu studentice kojemu jedino ona ima pristup te će biti korišteni isključivo za potrebe ovog diplomskog rada. Uz studenticu, uvid u prikupljene podatke imat će i mentorica.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku. Ispunjavanjem ankete smatra se da ste upoznati s ovim Informativnim pismom, da ga razumijete i prihvaćate te da ste suglasni za sudjelovanje u istraživanju.

Ako imate bilo kakvih pitanja vezanih za istraživanje, njegovo provođenje ili njegove rezultate, možete se obratiti studentici na adresu elektroničke pošte: petra.krajcar@gmail.com.

Unaprijed Vam hvala na izdvojenom vremenu i pomoći!

Petra Krajcar

1. dio: Opći podaci

Molimo Vas da odaberete odgovarajući odgovor.

*1. Spol:

muški

ženski

*2. Kada ste počeli učiti francuski jezik u institucionalnom kontekstu?

U osnovnoj školi.

U srednjoj školi.

Na fakultetu.

*3. Koja je Vaša trenutna godina studija Francuskog jezika i književnosti? (Ako ste absolvent na preddiplomskom studiju, odaberite opciju 3. godina preddiplomskog studija. Ako ste absolvent na diplomskom studiju, odaberite opciju 2. godina diplomskog studija.)

1. godina preddiplomskog studija

2. godina preddiplomskog studija

3. godina preddiplomskog studija

1. godina diplomskog studija

2. godina diplomskog studija

2. dio: Upitnik orijentacije prema pogrešci

Prilikom rješavanja sljedećih pitanja, razmišljajte o njima u kontekstu Vašeg učenja francuskog kao stranog jezika.

*4. Molimo Vas da uz sljedeću 21 tvrdnju označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je: 1 = Uopće se ne slažem, 2 = Ne slažem se, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = Slažem se, 5 = U potpunosti se slažem.

	1 Uopće se ne slažem	2 Ne slažem se	3 Niti se slažem niti se ne slažem	4 Slažem se	5 U potpuno sti se slažem
1. Pokušavam nešto naučiti iz svake pogreške koju napravim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Kad pogriješim, želim u potpunosti razumjeti zašto se to dogodilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Pokušavam saznati nešto novo iz svojih pogrešaka kako bih unaprijedio svoj rad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Većinu pogrešaka mogu iskoristiti za unapređivanje izvedbe nekog zadatka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ono što naučim iz svojih pogrešaka primjenjujem dalje u svojem budućem radu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kad pogriješim, pobrinem se da nešto iz toga naučim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Svaki put kad pogriješim, razmišljam o tome što bih mogao naučiti iz te situacije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Često se brinem o pogreškama kad se bavim nekim zadatkom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Pogreške su nešto oko čega bi se trebalo brinuti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Nakon što pogriješim, teško mi je prestati razmišljati koliko je to sramotno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Obično se osjećam neugodno i glupo kad shvatim da sam pogriješio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pogreške me podsjećaju na to koliko mrzim griješiti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Većinu se vremena osjećam frustrirano i ljutito kad pogriješim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Jako se brinem zbog pogrešaka čime god se bavio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Činim sve kako bih bio siguran da nitko ne zna kad pogriješim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Pogreške mogu nanijeti više štete nego koristi osobnoj reputaciji kada ostali za njih znaju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Obično pokušavam izbjeći razgovarati o svojim pogreškama s kolegama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Radije bih sam razmišljao o svojim pogreškama nego razgovarao o njima s drugima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Razgovarati o mojim pogreškama obično nije vrijedno vremena.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Kad pogriješim, pronađem način da to sakrijem kako ne bih trpio ikakve posljedice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Prikrivanje pogrešaka koje radim mi pomaže u izbjegavanju potencijalnih posljedica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 4 : Les tableaux avec le traitement des données original

Fréquences et pourcentages

Sexe des participants

	Fréquences	Pourcentages
masculin	6	6.7
féminin	84	93.3
Total	90	100.0

Début de l'apprentissage du français dans le contexte institutionnel

	Fréquences	Pourcentages
école primaire	30	33.3
école secondaire	49	54.4
faculté	11	12.2
Total	90	100.0

Année d'études actuelle

	Fréquences	Pourcentages
première année de licence	1	1.1
deuxième année de licence	7	7.8
troisième année de licence	40	44.4
première année de master	12	13.3
deuxième année de master	30	33.3
Total	90	100.0

1. J'essaie d'apprendre quelque chose de chaque faute que je fais.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	1	1.1
2 Pas d'accord	1	1.1
3 Ni d'accord ni en désaccord	5	5.6
4 D'accord	41	45.6
5 Tout à fait d'accord	42	46.7
Total	90	100.0

2. Quand je fais une faute, mon objectif est de complètement comprendre pourquoi cela s'est passé.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	0	0.0
2 Pas d'accord	1	1.1
3 Ni d'accord ni en désaccord	11	12.2
4 D'accord	38	42.2
5 Tout à fait d'accord	40	44.4
Total	90	100.0

3. J'essaie délibérément d'apprendre à travers mes fautes afin d'améliorer mon travail.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	1	1.1
2 Pas d'accord	1	1.1
3 Ni d'accord ni en désaccord	10	11.1
4 D'accord	43	47.8
5 Tout à fait d'accord	35	38.9
Total	90	100.0

4. Je pense que la plupart des fautes peuvent être utilisées pour améliorer ma performance d'une tâche.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	1	1.1
2 Pas d'accord	5	5.6
3 Ni d'accord ni en désaccord	25	27.8
4 D'accord	35	38.9
5 Tout à fait d'accord	24	26.7
Total	90	100.0

5. J'applique ce que j'apprends de mes fautes à mon futur travail.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	0	0.0
2 Pas d'accord	0	0.0
3 Ni d'accord ni en désaccord	10	11.1
4 D'accord	37	41.1
5 Tout à fait d'accord	43	47.8
Total	90	100.0

6. Quand je fais une faute, je m'assure d'en apprendre quelque chose.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	1	1.1
2 Pas d'accord	1	1.1
3 Ni d'accord ni en désaccord	16	17.8
4 D'accord	40	44.4
5 Tout à fait d'accord	32	35.6
Total	90	100.0

7. Chaque fois que je gâche quelque chose, je pense à ce que je pourrais apprendre de la situation.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	3	3.3
2 Pas d'accord	7	7.8
3 Ni d'accord ni en désaccord	28	31.1
4 D'accord	33	36.7
5 Tout à fait d'accord	19	21.1
Total	90	100.0

8. Je m'inquiète souvent de faire des fautes lorsque je suis engagé dans une tâche.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	1	1.1
2 Pas d'accord	8	8.9
3 Ni d'accord ni en désaccord	15	16.7
4 D'accord	34	37.8
5 Tout à fait d'accord	32	35.6
Total	90	100.0

9. Je pense qu'il faut certainement s'inquiéter des fautes.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	2	2.2
2 Pas d'accord	18	20.0
3 Ni d'accord ni en désaccord	25	27.8
4 D'accord	34	37.8
5 Tout à fait d'accord	11	12.2
Total	90	100.0

10. Après avoir gâché quelque chose, il est difficile pour moi d'arrêter de penser à quel point il est gênant de faire des fautes.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	12	13.3
2 Pas d'accord	17	18.9
3 Ni d'accord ni en désaccord	25	27.8
4 D'accord	19	21.1
5 Tout à fait d'accord	17	18.9
Total	90	100.0

11. Je me sens généralement gêné et stupide quand je me rends compte d'avoir fait une faute.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	8	8.9
2 Pas d'accord	14	15.6
3 Ni d'accord ni en désaccord	20	22.2
4 D'accord	30	33.3
5 Tout à fait d'accord	18	20.0
Total	90	100.0

12. Les fautes me font penser à quel point je déteste les faire.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	7	7.8
2 Pas d'accord	14	15.6
3 Ni d'accord ni en désaccord	19	21.1
4 D'accord	26	28.9
5 Tout à fait d'accord	24	26.7
Total	90	100.0

13. La plupart du temps, je me sens vraiment frustré et en colère quand je fais une faute.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	10	11.1
2 Pas d'accord	24	26.7
3 Ni d'accord ni en désaccord	22	24.4
4 D'accord	22	24.4
5 Tout à fait d'accord	12	13.3
Total	90	100.0

14. Je m'inquiète beaucoup de l'idée de faire des fautes, peu importe l'objet de mon travail.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	7	7.8
2 Pas d'accord	16	17.8
3 Ni d'accord ni en désaccord	15	16.7
4 D'accord	34	37.8
5 Tout à fait d'accord	18	20.0
Total	90	100.0

15. Je fais ce que je peux pour m'assurer que personne ne s'aperçoit quand je fais des fautes.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	11	12.2
2 Pas d'accord	29	32.2
3 Ni d'accord ni en désaccord	16	17.8
4 D'accord	24	26.7
5 Tout à fait d'accord	10	11.1
Total	90	100.0

16. Je pense que les fautes peuvent faire plus de mal que de bien à la réputation personnelle quand elles sont connues de tous.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	13	14.4
2 Pas d'accord	31	34.4
3 Ni d'accord ni en désaccord	15	16.7
4 D'accord	25	27.8
5 Tout à fait d'accord	6	6.7
Total	90	100.0

17. J'essaie généralement d'éviter les discussions sur mes fautes avec mes collègues.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	16	17.8
2 Pas d'accord	31	34.4
3 Ni d'accord ni en désaccord	25	27.8
4 D'accord	14	15.6
5 Tout à fait d'accord	4	4.4
Total	90	100.0

18. Je préfère penser tout seul à mes fautes plutôt que d'en parler avec les autres.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	17	18.9
2 Pas d'accord	31	34.4
3 Ni d'accord ni en désaccord	14	15.6
4 D'accord	17	18.9
5 Tout à fait d'accord	11	12.2
Total	90	100.0

19. Je pense que discuter de mes fautes ne vaut généralement pas la peine.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	24	26.7
2 Pas d'accord	30	33.3
3 Ni d'accord ni en désaccord	28	31.1
4 D'accord	5	5.6
5 Tout à fait d'accord	3	3.3
Total	90	100.0

20. Quand je fais une faute, je trouve des moyens de le cacher pour ne subir aucune conséquence.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	16	17.8
2 Pas d'accord	29	32.2
3 Ni d'accord ni en désaccord	18	20.0
4 D'accord	23	25.6
5 Tout à fait d'accord	4	4.4
Total	90	100.0

21. Cacher les fautes que je fais m'aide à éviter les conséquences potentielles.

	Fréquences	Pourcentages
1 Pas du tout d'accord	18	20.0
2 Pas d'accord	28	31.1
3 Ni d'accord ni en désaccord	22	24.4
4 D'accord	16	17.8
5 Tout à fait d'accord	6	6.7
Total	90	100.0

Médianes, modes et écarts-types

	Sexe	Début _appr entissa ge_fra nçais	Année _étude s	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Médiane	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.50
Mode	2	2	3	5	5	4	4	5	4	4	4	4
Écart- type	.251	.645	1.054	.739	.726	.776	.923	.678	.819	1.009	.994	1.012

	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Médiane	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.50	2.00
Mode	3	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2
Écart- type	1.300	1.225	1.256	1.227	1.219	1.238	1.197	1.093	1.309	1.023	1.171	1.188