



HAL
open science

Analyse typologique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère à l'université

Marcelo Tano

► **To cite this version:**

Marcelo Tano. Analyse typologique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère à l'université. *Etudes en didactique des langues*, 2021, L'erreur / Error, 36, pp.55-78. hal-04011347

HAL Id: hal-04011347

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011347v1>

Submitted on 2 Mar 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Analyse typologique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère à l'université

Marcelo TANO

PRCE - Docteur

Université de Lorraine (ENIM) (LAIRDIL)



Introduction

En milieu universitaire, la production orale en continu (dorénavant POC) en langue étrangère (dorénavant LE) se fait sous forme d'exposé oral (dorénavant EO) défini par Tano (2021: 1) comme “[...] une courte présentation parlée, ordonnée et méthodique, d'un sujet imposé ou non, dont le but est de faire utiliser au maximum la LE en exposant aux autres membres du groupe-classe un thème sur lequel ils n'ont peut-être pas de connaissances”.

Comme cet exercice est déjà assez complexe à réaliser en langue maternelle, se pencher sur le sujet de la prise de parole en continu en LE devient une nécessité impérieuse en didactique des langues étrangères (dorénavant DLE). Force est de constater que, dans ce domaine, la pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement. En ce sens, nous partageons le constat d'Alrabadi (2011: 16): “les enseignants peinent encore à considérer l'oral comme objet d'enseignement à part entière”.

Malgré l'intérêt que les étudiants eux-mêmes portent à la langue parlée, les activités orales ont du mal à se mettre en place dans un enseignement universitaire traditionnellement modelé par l'omniprésence de l'écrit. Par conséquent, il n'est pas étonnant que les étudiants atteignent des compétences plus développées dans le domaine de l'écrit que dans celui de l'oral (Bartolí, 2005: 2), étant donné que le travail sur ce dernier n'a droit qu'à une portion congrue et ne fait écho dans la formation que de façon ténue puisqu'il est souvent analysé selon les normes de l'écrit. Ainsi, en se référant aux obstacles à l'apprentissage, Nonnon (1999: 94) précise à juste titre: “On a recours, quand on vise à améliorer l'oral de l'élève, à des modèles décalqués de l'écrit et des critères décalés, donc inopératoires pour la langue [...] ou l'organisation des discours”.

Pour désambiguïser le statut de l'oral, Martinez (1996: 91-92) le considère comme le point de départ de l'apprentissage d'une LE. D'autres auteures comme Crosnier & Décuré (2018: §1) placent la production orale comme l'une des compétences les plus demandées de la part des étudiants: “Comme il est admis depuis quelques décennies que l'on apprend à parler en parlant, il s'ensuit que la pratique de l'oral doit être une

priorité dans la classe de langue”. Néanmoins, ces chercheuses rappellent (*ibid.*: §2) que, bien que faire utiliser la LE soit la chose la plus nécessaire dans une salle de classe, c’est aussi la chose la moins facile car il s’agit d’une activité très anxiogène pour les étudiants. Ceci est d’autant plus vrai que la POC est le domaine de l’immédiateté, de la spontanéité et de la rapidité d’exécution; l’étudiant qui ne maîtrise pas ces contraintes peut se sentir vite incompetent. Quoi qu’il en soit, pour Crosnier & Décuré (*ibid.*: §3), “la qualité de la langue, la phonétique, les procédures de correction, l’aisance et le débit sont au cœur des préoccupations en matière d’acquisition d’une L2 à l’oral”. Toutefois, ces auteures précisent aussi que l’initiative de la prise de parole devant le groupe paraît avoir été peu explorée dans le domaine de la DLE. Par rapport au traitement des nombreuses erreurs que l’on observe dans la réalisation de cette activité, certains avis dénoncent le fait que les enseignants “demeurent [...] démunis face aux erreurs” (Marquilló Larruy, 2003: 118).

Ces constatations nous ont poussé à mener la présente recherche en partant du principe que l’enseignement-apprentissage de l’expression orale ne s’improvise pas et qu’elle doit être étayée par des pratiques maîtrisées. Dans la formation aux LE en contexte universitaire, la POC ne doit pas être contemplée comme un “problème” mais plutôt comme une “solution” afin de diminuer le niveau d’insécurité linguistique des étudiants. Pour y parvenir, le repérage et la catégorisation des erreurs doivent se faire de façon réfléchie dans une perspective d’autonomisation des apprentissages.

La présente contribution se concentre donc sur l’analyse des erreurs les plus fréquentes lors d’une POC en LE. Nous ferons d’abord allusion à un appareillage conceptuel issu des recherches en DLE qui ont permis de traiter l’EO comme un objet d’étude à part. En effet, la POC constitue une compétence à part entière dans le processus d’acquisition des LE et devrait donc être effectuée selon des modalités qui permettent une évaluation des savoirs qui régissent ce genre discursif si particulier. Ensuite, nous nous consacrerons aux aspects pratiques d’une enquête *ad hoc* de grande envergure dans laquelle nous analyserons les résultats obtenus à partir d’une démarche articulée autour de deux objectifs: repérer les principales erreurs commises par les étudiants et procéder à une analyse critériée des problèmes détectés dans le but d’aboutir à un classement des erreurs qui puisse faciliter leur correction. La conclusion confirmera les différents principes théoriques qui préfigurent la POC et dans laquelle nous proposerons une typologie adaptée pour l’analyse des erreurs en LE spécifiques à cette activité productive dans l’espoir d’ouvrir de nouvelles perspectives pour des recherches futures.

Fondements théoriques sous-jacents à l’enseignement-apprentissage de la production orale en continu en langue étrangère

Les genres discursifs du parlé peuvent être variables en fonction du canal de communication adopté. Si les chercheurs se sont volontiers penchés sur l’analyse conversationnelle en LE, incluant, selon Kucharczyk (2012: 3), la conversation, la discussion, le débat, l’entretien et l’interview, peu de travaux ont été menés sur la POC qui constitue un type de discours particulier matérialisé par un EO. Dolz & Schneuwly (1998: 142) rappellent que l’EO est “un genre textuel public, relativement

formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière structurée, pour lui transmettre des informations". Il s'agit, en fait, d'une POC autonome réunissant certaines caractéristiques définitoires (Tano, 2021: 5):

- elle est *contingente*: elle se déroule sous forme séquentielle dans un temps et dans un lieu précis, dans des circonstances contextuelles qui la déterminent;
- elle est *préparée*: elle se base sur des notes et des textes préparatoires;
- elle est *outillée*: elle comporte le maniement de ressources matérielles intermédiaires à caractère scriptovisuel;
- elle est *transmissive*: l'orateur fait progressivement émerger un savoir à travers son activité cognitive;
- elle est *interactionnelle*: l'exposant s'oriente vers son public et interagit avec lui.

Gautier (2017: 231) rappelle que l'EO "constitue une tâche qui s'inscrit dans la perspective actionnelle, qui vise à pourvoir l'apprenant d'une compétence de communication langagière s'inscrivant dans des compétences plus globales et transversales". Cette perspective actionnelle, promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL) "considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières" (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Ce premier référentiel développe une grille qualitative de la langue parlée combinant plusieurs critères (*ibid.*: 28):

- *l'étendue* de la langue, évaluée principalement sur le plan lexical;
- *la correction*, vue sous l'angle de la grammaire et de la syntaxe;
- *l'aisance*, associée à la notion de fluidité;
- *l'interaction*, analysée au moyen d'indices verbaux et para-verbaux;
- *la cohérence*, passée au crible de la clarté et du discours bien structuré.

Dans sa partie "s'adresser à un auditoire", le Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018: 77) a complété les descripteurs initialement fournis pour déterminer le niveau de compétence lors d'un EO. Il découle de ce second référentiel que plus le niveau augmente, plus les capacités langagières se déploient dans l'accomplissement d'une tâche de production exigeante comme celle d'un EO qui, selon Tano (2021: 7) doit se faire en respectant sept étapes:

- le choix de la thématique;
- la recherche documentaire;
- la prise de notes préparatoires;
- la mise en forme du contenu;
- l'entraînement à l'oralisation;
- la présentation orale devant un auditoire;
- l'évaluation de la prestation orale.

Un EO constitue une performance complexe. À la lecture des propositions avancées par Dionne (1993: 156-159), nous pourrions analyser la performance d'un exposant en observant s'il: respecte le temps alloué; s'adapte au niveau de l'auditoire; situe parfaitement le sujet; explique les termes nouveaux; suit un plan; situe les auditeurs dans le plan à mesure que l'exposé progresse; résume les idées principales; et demande s'il y a des questions ou des commentaires. Lors d'un EO, la capacité à

communiquer oralement est observable dans des actes, voilà pourquoi pour Howe (1994: 31) “lorsqu’on veut évaluer ce type d’habileté, on doit pouvoir l’observer dans l’action”. Ces observations de terrain, qui relèvent de la recherche-action, sont rares dans le domaine de la POC car en DLE l’oral est souvent le “parent pauvre” de la recherche (Perrenoud, 1998: point II).

Maintenant, force est de constater qu’à partir du moment où la LE est enseignée dans sa dimension sociale, nous ne pouvons plus faire l’impasse sur la notion de maîtrise de l’oral. La POC s’érige donc en champ d’investigation à part entière dès lors qu’elle prend une place de plus en plus prépondérante dans les activités sociales. En effet, dans cette société hyper médiatisée du XXI^e siècle où les activités orales sont omniprésentes, la maîtrise des genres oraux joue un rôle de plus en plus important dans les échanges langagiers dans toutes les organisations. Miecznikowski *et al* (2001: §1) placent l’EO parmi les modalités de communication fréquentes en milieu professionnel où il intervient avec des finalités diverses. Ces auteures circonscrivent l’EO de la manière suivante (*ibid.*: §5):

L’exposé est une activité interactive située au cours de laquelle il s’agit de gérer un temps limité de parole, de tenir compte des particularités de l’audience, d’être adéquat au contexte, de s’appuyer sur des aide-mémoires tels que les notes préparatoires et de présenter des documents écrits et visuels au public comme aides à la réception, administration de preuves, exhibition d’évidences.

Ce qui nous intéresse ici est l’EO en tant que genre discursif adapté pour une pratique interactionnelle qui s’organise sur la base d’une imbrication entre oralité et écriture, en impliquant la gestion de supports écrits et visuels comme ressources voire comme actants essentiels de l’activité orale interactive en cours. Rappelons que, pour Dolz & Gagnon (2008: 184), on peut apprendre par les genres discursifs, raison pour laquelle ces auteurs préconisent “d’entrer par les genres dans l’enseignement de la langue”. L’EO répond, en effet, à une sorte de préconstruit qui résulte d’une pratique sociale catégorisée par des usages parfaitement identifiés. Dans cette perspective, et comme l’a déjà précisé Zahnd (1998: 42), l’apprentissage de l’expression orale passe donc par “l’appropriation des genres oraux publics de la communication”. Cette auteure qualifie ces genres (*ibid.*) comme étant “fortement conventionnalisés et normés en ce qui concerne leur structure, ainsi que les formes et les procédés langagiers auxquels ils font appel, ils se distinguent des manifestations de l’oral informelles, plus spontanées”.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de l’EO, il ne faudrait donc pas le dissocier du paradigme de l’oralité. D’après Meschonnic (1982), cité par Weber (2019: § 2), l’oralité est entendue comme l’intégration de la voix et du corps qui participent du développement des compétences de réception/production orales. La maîtrise de la voix est un paramètre définitoire dans un EO bien préparé. Grâce à la modulation du volume et de l’intensité de sa voix, le bon orateur rend sa diction plus agréable et plus nuancée. En même temps, le rôle de la sensorialité, de l’affectivité, de la gestualité n’est pas à négliger. Kerbrat-Orecchioni (1996: 45) rappelle que “la mimogestualité a pour l’émetteur une fonction de facilitation cognitive, c’est-à-dire qu’elle l’aide à effectuer les opérations d’encodage”. En détaillant les spécificités de

l'oral, Alrabadi (2011: 21-22) préconise la prise en compte de la gestuelle, des mimiques et de la proxémique, c'est-à-dire, l'analyse de "la gestion de l'espace physique par les participants d'une interaction verbale" (Cuq, 2003: 207).

Étant un phénomène pluricanal et multimodal, la communication orale ne se réduit pas à des échanges seulement verbaux car des éléments paralinguistiques accompagnent indéfectiblement ces interactions. L'expression gestuelle a un rôle primordial dans l'élaboration du message (Martin, 2002: 27) car des gestes accompagnent et complètent spontanément la parole. D'après Tellier (2013: 62), il semblerait que "le geste et la parole proviennent d'une même structure cognitive et soient fortement liés à la pensée". Pour cette auteure, les gestes coverbaux "facilitent également la recherche lexicale en permettant de trouver plus rapidement les mots dans le lexique mental. Le geste aide donc à générer des phrases et a un rôle direct dans la production de la parole" (*ibid.*).

Lors d'un EO, l'orateur, en même temps qu'il parle, fournit des efforts de mise en scène afin de capter l'attention de son public. Pour intéresser davantage ce dernier, l'exposant peut même utiliser des aides visuelles (photos, dessins, schémas, figures, graphiques, tableaux, mots-clés, enregistrements sonores, vidéos, etc.). Précisons à ce sujet que l'EO efficace est toujours accompagné de supports visuels qui aident, d'une part, à faire comprendre le sujet et, d'autre part, à maintenir le public en éveil grâce à la valeur hautement explicative et référentielle des images. D'après Sanz Álava (2000: 138), les aides visuelles sont utiles parce qu'elles aident le public à organiser les idées, à faire des abstractions, à simplifier ce qui peut être complexe et aussi parce qu'elles profitent à l'orateur, en cas d'oubli d'éléments du discours.

Ce que nous venons de présenter dans cette partie affirme l'intérêt accordé à la POC en DLE. Exposer oralement est une capacité qui ne peut pas être acquise "naturellement" et qui doit faire l'objet d'une construction qui, à notre sens, nécessite un enseignement-apprentissage explicite basé d'abord sur un travail de typologisation des erreurs pour pouvoir en faire un traitement adéquat par la suite.

L'erreur lors d'une production orale en continu en langue étrangère

En DLE, il est communément admis que "Tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur" (Cuq & Gruca, 2002: 389). Une erreur peut être définie comme un "écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé" (Cuq, 2003: 86). Autrement dit, les erreurs "relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement" (Marquilló Larruy, 2003: 120). Dans ses réflexions sur le statut de l'erreur dans la pédagogie traditionnelle, Reuter (1984: 117) précise que l'erreur est "frappée d'un signe négatif", qu'elle est "une marque d'échec centrée sur l'élève" et qu'elle est "culpabilisante et anxiogène". Selon cet auteur (*ibid.*: 120), il serait intéressant de "changer notre attitude et celle des élèves par rapport à l'erreur (éviter la culpabilisation qui bloquera toute tentative nouvelle de l'élève craignant d'être sanctionné)". Des chercheuses telles que Lokman & Hüseyin (2009) déclarent encore qu'il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, "elles ne seront plus

ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser" (*ibid.*: 128).

Il s'ensuit que, d'un point de vue didactique, il convient de considérer l'erreur comme "la manifestation naturelle de l'apprentissage (Marquilló Larruy, 2003: 72) plutôt que comme une pathologique à éradiquer" (Spychiger, 2006: 18). Par conséquent, au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique en considérant qu'elle a un caractère instructif. Pour y parvenir, il faut se donner les moyens d'analyser les erreurs avec le concours des étudiants. Cette démarche responsabilisante en classe n'est possible que si l'erreur devient un élément moteur dans la progression permettant de (Reuter, 1984: 125):

- voir ce qui précisément ne va pas pour chacun;
- comprendre pourquoi cela ne va pas pour chacun et ainsi construire les bases d'une véritable pédagogie différenciée;
- en faire un élément accepté, reconnu et objet d'appropriation non plus à proscrire mais un des facteurs par lesquels la compréhension peut s'effectuer, ne serait-ce que par son repérage.

En classe de LE, l'EO permet de développer chez les étudiants deux aptitudes d'une grande importance (Alrabadi, 2011: 23-24): la perception auditive, qui mène vers la découverte de la signification à travers une suite de sons, et l'écoute, en tant que pratique volontaire qui repose sur l'attention portée à certains aspects prosodiques. Pour développer ces compétences de perception auditive et d'écoute, le recours à l'analyse des erreurs ne peut être que source d'apprentissages. L'écoute et la correction des autres est une pratique qui incite les étudiants à s'autocorriger et à co-corriger. De toute évidence, il s'agit d'un exercice vertueux car analyser le degré d'adéquation des propos d'un camarade nécessite de réfléchir au préalable à la réponse correcte.

Précisons qu'en DLE, il est habituel de différencier la notion d'erreur de la notion de faute. Les erreurs relèvent d'une méconnaissance du fonctionnement de la LE, par exemple, l'ignorance de certaines règles grammaticales. Dans ce cas, l'étudiant ne peut ni constater son erreur, ni la corriger parce qu'elle est le résultat d'un manque de compétence récurrente et qu'elle n'est pas susceptible d'autocorrection. Par contre, l'erreur due à un lapsus relève de certains facteurs comme l'inattention, le stress, la fatigue ou le manque de confiance comme, par exemple, dans l'oubli des marques du pluriel. Connaissant déjà la forme correcte attendue, l'étudiant peut donc corriger ses erreurs de performance, c'est-à-dire, des erreurs occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur (Cuq, 2003: 101). C'est pour cette raison que Reuter (2005: 213) préfère le terme "dysfonctionnement" qui, selon lui, permet d'appréhender l'erreur comme un phénomène "indissociablement lié aux fonctionnements eux-mêmes" tandis que Bertrand (1987: 79) réserve l'emploi de "faute" aux problèmes ayant pour source "[le] manque de sérieux dans l'apprentissage, la négligence". Marquilló Larruy (2012: 55) rappelle que le terme "faute" comporte "une proximité avec la notion de culpabilité"; c'est pour ce motif que l'emploi de cette notion est dommageable. Si l'erreur peut être considérée comme un moyen d'avancer, la faute peut être ressentie

comme une source de sanction lorsqu'elle est perçue comme une maladresse. Voilà pourquoi "le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur" (Cuq, 2003: 101). Dans ses réflexions sur la pédagogie de la faute, Lamy (1976: 122) considère les erreurs comme des "tremplins vers l'expression juste". D'autres auteurs (Astolfi, 1997: 27) estiment aussi que l'erreur peut être présentée comme un élément dynamisant dans l'élaboration des connaissances.

De façon traditionnelle, l'erreur est l'ennemie à abattre dans l'enseignement-apprentissage des LE alors que l'essentiel dans le processus d'acquisition devrait consister à apprendre à se tromper pour mieux avancer. La quête de résultats rapides empêche les étudiants de voir que l'acquisition linguistique est une affaire qui exige des réflexions sur l'origine des erreurs repérées. Charmeux (2012: 12) le dit bien: "si l'on veut des élèves solidement équipés d'un savoir efficace, il est nécessaire qu'ils aient du temps pour le construire: expérimenter, analyser, reprendre, tâtonner; bref, voir que ça ne va pas, comprendre pourquoi et recommencer".

Les bonnes pratiques voudraient que le fait de se tromper ne soit pas l'occasion pour faire apparaître l'étudiant comme inférieur face aux camarades ou pour montrer l'incomplétude de son travail. Si l'erreur en LE est trop souvent perçue comme étant à éviter, la POC est inévitablement une activité où l'on peut difficilement échapper aux erreurs. Le côté positif de cette modalité d'apprentissage est qu'elle est justement propice au repérage et à la correction des erreurs. C'est le point de vue avancé par Connac (2012: 14): "Dans une situation de communication, se tromper permet d'obtenir des informations sur la nature de ses erreurs, de ses manques et de ses impasses, de manière à pouvoir modifier ce qui s'avère inexact ou inapproprié". C'est, somme toute, la prise de risque qu'implique la POC qui devient intéressante dans un but de consolidation des acquis. Essayer est définitivement la meilleure façon d'apprendre car, en s'appuyant sur l'analyse des erreurs, l'étudiant s'assure de poursuivre ses apprentissages.

Dans leurs réflexions sur la position des enseignants face à l'erreur, Fiard & Récopé (2012: 20) estiment qu'il faut "réévaluer le statut de l'erreur, accroître [...] notre mansuétude à l'égard de celui qui la commet et notre attention aux raisons qui la génèrent". À partir du moment où nous considérons la POC comme un espace sans danger pour celui qui commet des erreurs, l'erreur admise devient une ressource pour le développement langagier grâce à l'autorégulation faite par l'étudiant lui-même et à la correction effectuée par l'enseignant ou par d'autres membres du groupe-classe.

Zakhartchouck (2012: 46) rappelle le caractère inévitable des erreurs lorsqu'on veut accompagner les étudiants dans un travail par compétences: "L'erreur n'a pas à être systématiquement bannie, mais doit devenir un support de travail et un outil pour apprendre. [...] Que des élèves se trompent n'est pas négatif, c'est au contraire un passage obligé". L'erreur devient ainsi un indice et un moyen d'apprentissage. Pour Langevin (1994: 29), l'identification de l'erreur doit se faire dans une approche sécurisante et de rétroaction constructive.

Il faut dire et redire aux étudiants que l'erreur peut être bénéfique en ce qu'on y apprend beaucoup. Le fait de s'être trompé n'enlève rien mais peut servir au contraire

à mieux se connaître, à apprendre à faire appel à des ressources personnelles inutilisées, à progresser dans ses techniques et sa confiance en soi.

D'après Colognesi & Dumais (2020: 69), l'analyse des présentations orales des étudiants "comprend à la fois le savoir qu'elles véhiculent (et donc les contenus du cours), mais aussi la manière dont cela est fait" et c'est justement ici où les erreurs sont le plus souvent détectées. Leur correction peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages. Pour anticiper ces dérives, il est recommandé d'expliquer d'emblée aux étudiants l'importance du repérage de l'erreur en cours. Sur ce point, Porquier & Frauenfelder (1980: 154) nous mettent en garde: "Le traitement d'une erreur met [...] en jeu une série d'opérations et de décisions complexes: identifier et analyser l'erreur; la traiter ou non; quand la traiter; comment la traiter". Puisque l'apparition des erreurs dans une POC constitue un moment critique, il devient nécessaire de mettre en perspective le phénomène des erreurs. Ainsi, il faudrait "s'interroger sur leur signification et leurs causes et tenter de comprendre pourquoi et comment elles peuvent aussi constituer un moment crucial pour les apprenants et une étape positive dans l'apprentissage. Nous partageons l'avis selon lequel il ne suffit pas de savoir sur quoi portent les erreurs, "il faut aussi trouver pourquoi elles se produisent" (Porquier, 1977: 26).

Par ailleurs, il faut bien comprendre que, lors d'une POC, il est fréquent que l'exposant laisse une partie du discours inachevée. Ce comportement est dû au caractère dynamique de l'oral. Selon Wilczynska (1993: 135), les phrases courtes, inachevées, de même que les autocorrections et les faux départs constituent les marques les plus visibles de la langue parlée. En acceptant l'existence d'une cohérence propre au registre oral, nous pouvons faire de l'analyse de l'erreur un moment privilégié et un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage. L'erreur deviendrait donc une sorte de connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite car c'est parce que l'étudiant identifie lui-même ses erreurs que la confusion cesse au moment même où il en prend conscience.

Lamy (1981: 7) estime que "l'expression, tout imparfaite qu'elle peut être, est prioritaire par rapport à la correction". Savoir quelles erreurs il faut corriger lors d'une POC devient ainsi une question clé qui mérite réponse. En suivant les conseils de Germain & Netten (2005: 9), nous dirons que, sur le plan verbal, "une sélection s'impose, en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée". Face à l'impossibilité de tout corriger, un choix est à opérer afin de hiérarchiser les erreurs pour n'analyser que celles qui semblent les plus grossières dans le cadre d'une correction sélective. Ainsi, dans une POC en LE, il vaut mieux favoriser la fluidité plutôt que la justesse. Cette fluidité dépendra en grande mesure de la souplesse montrée par l'exposant, entendue comme la capacité à reformuler ses idées, et de son aisance ou manière naturelle d'utiliser la LE en public.

La POC individuelle se situe parmi les macro-tâches grâce auxquelles l'étudiant peut travailler surtout des aspects phonétiques. Chaplier (2010: §18) précise que les erreurs phonétiques n'ont pas toutes les mêmes répercussions en matière de communication car

certains sons demeurent interprétables malgré leur déformation. En revanche, d'autres sont susceptibles d'empêcher l'échange langagier. Certes le contexte permet souvent de déduire l'intention initiale du locuteur, mais seulement si l'accumulation de difficultés ne rend pas impossible la reconstruction du sens.

Les activités de POC sont particulièrement adaptées pour prendre conscience de l'importance que revêt la prononciation dans un tel exercice, entendue comme la manière de prononcer, c'est-à-dire, "la façon d'articuler les phonèmes, de réaliser les sons d'une langue dans une syllabe, dans un mot, dans la chaîne parlée, conformément à l'usage" (TLFi: 2020). D'après Cuq (2003: 205), "la prononciation est liée à l'articulation mais également à l'audition" des voyelles et des consonnes, raison pour laquelle une bonne prononciation est essentielle pour comprendre et se faire comprendre. Les erreurs de prononciation altèrent l'intelligibilité du message. Pour Bartolí Rigol (2005: 4), si la prononciation est adéquate, il n'y aura pas d'obstacles dans la communication et celle-ci sera fluide. Llisterri (2003: 92) déclare que, tout comme la grammaire ou le lexique est corrigé, la prononciation doit également être corrigée lorsque des erreurs sont détectées.

La POC est également utile pour corriger certains défauts relevant de la composante prosodique de la LE sans laquelle l'expression orale serait inconcevable (Cortés Moreno, 2002: 66). Rappelons que, dans la prosodie, les spécialistes incluent principalement des éléments interreliés tels que l'intonation, le rythme, l'accent et même les pauses, ce qui permet à Muñoz García & Panissal (2010: 68) de préciser que la prosodie "englobe tout ce qui crée la musique et la métrique d'une langue". Par conséquent, "il est difficile de concevoir qu'une approche didactique de l'oralité qui prétend être fondamentalement communicative puisse ignorer la prosodie" (Cuq *et al.*, 2003: 206) car sa maîtrise participe à la production courante en LE.

L'intonation désigne "les modulations de la voix inhérentes à la production de la parole" (*ibid.*: 140). Elle est plus aisément définie par Léon (1992: 119) comme "la structuration mélodique des énoncés" car le domaine de l'intonation est l'énoncé et ses constituants. D'après Lhote (1995: 45), elle peut varier selon la situation de communication, l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il énonce ainsi que son intention vis-à-vis de son interlocuteur. Donc, nous comprenons bien pourquoi l'intonation ne peut pas être interprétée comme un accessoire décoratif car les erreurs d'intonation peuvent engendrer de sérieux problèmes de compréhension dans les échanges courants. En paraphrasant Billière (2002: 41-42), soulignons le triple intérêt de corriger l'intonation dans un cours de LE. Au plan pédagogique, l'intonation est la première chose que l'étudiant perçoit, avant même d'identifier des mots isolés ou des groupes de mots, et ceci lui permet de procéder au découpage de la chaîne parlée. Au plan linguistique, les mécanismes de contraste d'intonation montante ou descendante permettent de décoder des nuances et des subtilités de l'information transmise par un locuteur (question, exclamation, affirmation, ironie, etc.). Au plan psychologique, une bonne intonation favorise l'intercompréhension et ceci procure à son tour une certaine aisance dans la pratique de la LE.

Le rythme est un "mouvement, perceptible à l'audition, qui est donné à une phrase, à un texte entier, qui résulte de l'agencement et de la durée des différents

groupes de mots et de la répartition des sonorités et des accents” (TLFi, 2020). En tant que répétition périodique, il dépend beaucoup de la syllabe, qui est l’unité rythmique de base à l’oral. Ainsi, les erreurs de rythme peuvent être dues à l’oubli d’une syllabe ou à l’ajout d’une syllabe accentuée ou simplement d’un phonème. Cuq (2003: 217) parle d’un rythme croissant ou décroissant que nous pouvons associer à un débit rapide ou lent. Précisons que le débit est “la vitesse à laquelle chaque locuteur parle” (*ibid.*: 66), vitesse qui peut faire l’objet d’une accélération, ou augmentation, ou d’une décélération, ou ralentissement, qui apportent une charge informationnelle supplémentaire à un discours.

L’accent est un trait prosodique permettant de différencier des unités linguistiques en leur imprimant un “relief sonore”, une “énergie articulatoire” associée à “une tension musculaire” (*ibid.*: 11). Puisque le domaine de l’accent est la syllabe, Muñoz García & Panissal (2010: 71) le définissent comme “l’unité linguistique qui met en relief une syllabe par rapport aux autres”. Ainsi, l’accentuation, c’est-à-dire la manière de répartir les accents, se manifeste comme un contraste entre unités accentuées et inaccentuées (Quilis, 1993: 388).

La pause est définie comme une “suspension de très courte durée de la phonation, accompagnée d’une modification de la courbe mélodique, intervenant en différents points de l’énoncé et susceptible de valeur distinctive ou expressive” (TLFi, 2020). Selon Muñoz García & Panissal (2010: 72), il s’agit d’une “interruption temporelle du processus de production de sons”, c’est-à-dire un silence dans le discours. La parole transporte un message et le silence, bien exploité, aussi. Pour Thivierge (1996: 7), “une pause après une explication, [...] une attention silencieuse envers un schéma [...] et un court moment sans parole après une question attisent la curiosité et éveillent à la communication”. La pause est aussi un élément essentiel de la structure d’un énoncé car elle marque la frontière entre les syntagmes et les phrases. Dans un discours tel que celui d’un EO, les pauses facilitent le décodage du message dans la mesure où elles permettent de détecter la structure syntaxique d’un énoncé. De ce fait, la pause est un trait prosodique à corrélérer avec l’intonation puisque toute pause inattendue fait que l’inflexion intonative soit inadéquate.

Au vu de ce qui précède, nous constatons qu’inclure la prosodie dans l’analyse des erreurs lors d’une POC en LE est une question de la plus haute importance, ayant de claires répercussions didactiques. En ce sens, nous affirmons que la correction des éléments de prosodie ne peut pas dépendre du hasard des apprentissages mais doit être cogérée par l’enseignant et l’ensemble des étudiants d’une classe de LE.

Étude empirique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère

Présentation de l’enquête

La recherche menée repose sur une analyse statistique des données collectées auprès des étudiants et se base sur le principe que la mesure quantifiée permet de mettre

en évidence les décalages entre les perceptions qu'ont les étudiants universitaires et leurs pratiques concrètes en matière de POC.

L'étude critique relative au cadre conceptuel de la POC faite *supra* a permis d'élaborer un questionnaire utilisé pour interroger une population cible très hétérogène mais possédant certaines caractéristiques communes. En effet, elle est composée d'individus:

- ayant un statut d'étudiant à l'Université de Lorraine;
- appartenant à un conglomérat de formations représentatif de l'enseignement supérieur français;
- étudiant une ou plusieurs LE.

Dans l'élaboration de l'enquête, nous avons exclu les questions ouvertes afin d'éviter le risque de dispersion et d'inexploitabilité des données. Par conséquent, la question fermée est présentée comme un choix unique ou multiple pour lequel la personne interrogée s'est vu proposer des options de réponses préétablies évitant ainsi des propositions écartées des informations que nous recherchions. Cette façon de procéder se justifiait dans la mesure où nous souhaitions interroger un grand nombre d'individus. Ainsi, le choix du questionnaire directif devenait plus sécurisant car nous étions sûr que les participants n'allaient pas proposer des réponses biaisées ou relevant d'un hors-sujet puisque les options possibles leur seraient suggérées suivant des critères de pertinence et de faisabilité préalablement identifiés.

La méthode adoptée pour le dépouillement était aléatoire en ce sens que, dans notre population cible, chaque membre avait une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon. Puisque nous avons une très faible probabilité de mobiliser l'ensemble des étudiants concernés (61 487 étudiants), nous avons donc laissé le hasard décider de la composition de l'échantillon (2 084 étudiants). En suivant le principe selon lequel plus l'échantillon est grand, plus l'estimation est précise, l'échantillonnage probabiliste nous a permis de mesurer des seuils de confiance (99%) aux résultats obtenus caractérisés par une marge d'erreur très faible (3%). Comme ces mesures sont plutôt fiables, nous sommes en condition de faire des inférences au sujet de notre population et nous considérons qu'en raison de la faible marge d'erreur, elles reflètent l'opinion de la population globale. Par conséquent, en ce qui concerne la valeur probatoire des résultats obtenus, ceux-ci peuvent parfaitement être généralisables à l'ensemble de la population de référence en raison du nombre représentatif des répondants¹. Nous proposons en annexe une visualisation des principaux éléments constitutifs de notre enquête.

Analyse et discussion des résultats de l'enquête

Cette enquête *ad hoc* à destination des étudiants universitaires nous a permis d'analyser la manière dont ils "pratiquent" la POC, de connaître les bénéfices qu'ils pensent tirer de cette activité et les difficultés auxquelles ils doivent s'attaquer pour

¹ Nous tenons ici à rappeler le rôle majeur de l'Université de Lorraine dans l'obtention de ces résultats car sa gouvernance a soutenu cette enquête en la diffusant, à plusieurs reprises, auprès de l'ensemble des étudiants, ce qui a permis une collecte massive de données.

mener à bien cette tâche. Dans les paragraphes qui suivent, nous faisons une synthèse des tendances les plus significatives que nous avons observées et classées.

L'erreur lors d'un exposé oral en langue étrangère

Les principales LE² dans lesquelles les étudiants ont fait, font ou sont censés faire des exposés oraux sont l'anglais (95% des réponses), l'allemand (43%), l'espagnol (31%), le français (24%) et l'italien (8%). Ces résultats reflètent, à grands traits, les tendances observées dans les universités françaises où la trilogie anglais/allemand/espagnol est largement plébiscitée. Lorsqu'on cherche à savoir quelles sont les trois principales LE dans lesquelles les étudiants rencontrent le plus de difficultés pour s'exprimer oralement en continu, ils mentionnent encore celles listées ci-dessus mais les pourcentages se réduisent pour l'anglais (41%) et pour l'espagnol (21%) tandis que celui pour l'allemand reste pratiquement inchangé (40%), ce qui prouve qu'ils rencontrent plus de difficultés pour réaliser des exposés oraux en allemand et un peu moins en anglais ou en espagnol.

L'analyse de l'attitude des étudiants face à l'erreur lors d'un exposé oral en LE permet de comprendre le rôle qu'ils lui attribuent dans leurs apprentissages³. Une grande partie des enquêtés (65%) considère que l'erreur doit faire l'objet d'une analyse plutôt que d'une sanction car elle est inévitablement un passage obligé, une étape du parcours (62%). Examiner l'erreur amène à voir ce qui ne va pas pour chacun à titre personnel (54%) et s'érige en une activité "tremplin" vers l'expression juste (53%). Ceci est d'autant plus vrai que la correction des erreurs permet d'avancer car elles sont un élément moteur de la progression (52%). La moitié des étudiants (50%) considère qu'explicitier la nature de l'erreur est une tâche absolument nécessaire, tout comme la critique constructive qui facilite la prise de conscience de l'existence d'une erreur (49%) afin de mieux apprendre la LE à partir de l'analyse des problèmes détectés (49%). Il découle de cette enquête que l'erreur est instructive et que, bien qu'elle doive être tolérée (47%), elle doit aussi être placée au centre de la démarche d'apprentissage (47%). Pour une bonne partie des participants (46%), l'erreur doit être analysée dans le groupe pour que tout le monde profite des explications car cette identification contribue à la construction des connaissances (45%). Ils sont conscients que l'analyse de l'erreur est un moment privilégié d'acquisition de la langue (43%); l'erreur devient ainsi un support de travail et un outil pour apprendre (40%). Certes, toutes les erreurs ne se valent pas (36%), d'où la nécessité de les traiter de façon critériée car les causes des erreurs sont souvent multiples. Quoi qu'il en soit, pour un bon tiers des sondés (35%), se tromper permet

² Nous ne faisons état que des cinq langues les plus représentées dans les réponses. Cependant, dans l'enquête de référence, 25 autres langues ont été mentionnées, ce qui prouve la grande diversité des langues étudiées dans l'enseignement supérieur français et les efforts de ce dernier pour promouvoir le plurilinguisme.

³ Nous précisons que les types d'erreurs mises en lumière ont été proposées *a priori* par l'auteur de l'enquête. Puisque le questionnaire était un QCM à questions fermées, nous sommes conscient que les étudiants ont probablement répondu de façon "politiquement correcte", ce qui nous amène à nous abriter plutôt derrière les biais induits par ce genre de sondage, c'est-à-dire, dans une perception de ce qui serait "bien" plutôt que dans une conviction.

d'obtenir des informations sur la nature de ses erreurs pour pouvoir ensuite progresser dans leur correction (32%). Ce constat amène certains à dire que la détection de l'erreur et son traitement systématique est un devoir qui prouve le désir de bien faire (32%) pour améliorer la qualité des présentations futures (31%). Presqu'un tiers des étudiants (30%) pense que réfléchir sur l'origine des erreurs repérées aide à modifier ce qui s'avère inexact ou inapproprié (30%) pour asseoir ainsi un apprentissage plus lucide et plus réflexif de la LE.

Pour ce qui est des préférences des étudiants concernant la correction de l'erreur lors d'un EO en LE, les trois-quarts d'entre eux (77%) préfèrent être corrigés par le professeur et en différé, c'est-à-dire, une fois l'exposé terminé (64%).

Les erreurs verbales lors d'un exposé oral en langue étrangère

Les principaux types d'erreurs verbales déjà commises par les étudiants lors d'un exposé oral en LE sont très majoritairement grammaticaux (80%), phonétiques (61%) et lexicaux (46%).

Si les erreurs grammaticales et lexicales peuvent entacher le degré de performance dans l'utilisation de la langue orale, il n'en reste pas moins que les erreurs phonétiques relèvent à proprement parler des spécificités de la tâche que nous analysons. C'est pour cette raison que, dans l'intérêt de cet article, nous écartons volontairement de notre analyse les aspects grammaticaux et lexicaux, étant entendu que ces erreurs ne sont pas spécifiques à l'EO puisqu'elles apparaissent dans absolument toutes les activités productives alors que les erreurs phonétiques ne sont repérables que dans les activités de production orale.

L'inconvénient majeur concernant les erreurs phonétiques réside dans le fait que les étudiants semblent globalement dépourvus d'instruments conceptuels leur permettant de les identifier. C'est peut-être la raison pour laquelle nombreux (39%) sont ceux ayant déclaré qu'ils n'avaient pas repéré des erreurs de prononciation, d'intonation, d'accentuation ou de rythme. Toutefois, il s'avère que, selon les étudiants, tous les aspects phonologiques de la langue maternelle sont souvent perceptibles dans les exposés oraux (40%) et peuvent entraver la compréhension du message. En réalité, les enquêtés signalent aussi une myriade de problèmes liés au système phonétique de la langue cible. Ils citent, entre autres, des erreurs de débit (32%), de voix hésitante, nerveuse et tremblante (30%) ainsi que des difficultés d'articulation (28%) puisque plus d'un quart d'entre eux indique un manque de netteté dans la prononciation (27%), ce qui peut rendre la diction inintelligible. Une même proportion des sondés (27%) semble avoir pris conscience des problèmes d'intonation pour capter l'attention de l'auditoire lorsqu'ils avouent, par exemple, que, lors de leur dernier exposé, ils ont adopté une intonation ascendante alors que la courbe mélodique aurait dû être descendante. Les aspects propres à la prise de parole semblent ne pas être bien connus car ils sont peu nombreux (26%) à reconnaître que, comme ils ont lu, leur voix dénonçait une intonation de lecture et non d'exposé. La lecture fautive en quelque sorte l'activité en ce sens que la compétence visée n'est pas lire mais produire oralement en continu des énoncés sous forme d'EO. Certains étudiants sont conscients d'avoir des problèmes de

rythme lorsqu'ils affirment que, pendant leur dernière intervention, la cadence de leur voix était trop rapide, ce qui a dévoilé leur trac (25%) et leur haut niveau de tension (21%). D'autres (20%) ont repéré des problèmes d'accentuation quand ils reconnaissent qu'ils n'ont pas bien placé l'accent phrastique, ce qui les a empêché d'exprimer des nuances de sens grâce à la mise en relief de certains mots. Le bégaiement (20%) et la déconcentration (18%) peuvent aussi être les causes d'une voix non assurée. Toujours par rapport à la voix, ils déclarent ne pas avoir adapté le volume à la taille de la salle (16%). L'expérience de certains montre que la gestion des arrêts de discours n'est pas non plus bien assurée car ils avouent ne pas avoir intégré des pauses ou des silences (13%). Certains vont même jusqu'à qualifier le ton de leur voix comme morne, monotone et monocorde (11%), ce qui est évidemment contre-productif dans un EO.

Les erreurs non-verbales lors d'un exposé oral en langue étrangère

Il est étonnant de remarquer que presque un quart des participants (24%) ne se sent pas concerné par les erreurs non-verbales alors qu'elles sont fréquentes dans le type de prestation que nous analysons. La réalité est qu'ils semblent ne pas connaître ce qu'est une erreur non-verbale puisque la réponse "je ne sais pas" est importante (43%). Ceci dit, lorsqu'ils avouent avoir déjà commis des erreurs non-verbales, ils mentionnent principalement les erreurs de contact visuel avec l'auditoire (25%) et les erreurs de gestuelle (20%).

Parmi les erreurs concernant le contact visuel avec l'auditoire figurent le fait d'esquiver le regard des personnes présentes dans la salle (36%), de rougir devant le regard des autres (31%), de ne pas regarder chacun régulièrement pour maintenir l'attention (27%), de ne pas balayer visuellement le groupe en faisant un tour de salle (24%). Les faux démarrages sont souvent dus au fait que le contact oculaire n'est pas franc mais vague et fuyant (21%). Parfois, pour ne pas regarder le public, ils avouent rester rivés à leurs fiches aide-mémoire (20%). Cette attitude confirme que, s'ils sont intimidés par le public, la lecture des notes est le moyen d'échapper à la pression psychologique qu'implique la connexion à un auditoire. Établir un contact visuel avec ses interlocuteurs est pourtant le premier des éléments déclencheurs pour réussir cette tâche complexe qu'est l'exposé oral. Un certain nombre de participants révèlent que, pendant leur dernier exposé, ils n'ont pas essayé d'accrocher et de captiver leur public (17%) et qu'ils ont constamment regardé leur écran (17%). Dans le pire des cas, ils ont même baissé la tête pour ne pas regarder leurs pairs (13%). Certains finissent encore par admettre que leur regard s'est focalisé sur une seule personne (12%) en oubliant toutes les autres.

La gestuelle est aussi un domaine où les étudiants commettent des erreurs car certains mouvements du corps peuvent montrer l'instabilité d'un exposant. Ils sont conscients que leur posture peut dénoncer leur timidité (29%) et que, lors de la respiration, le manque de concentration sur l'inspiration et l'expiration profondes peut leur faire faire des erreurs (25%). La preuve d'un certain inconfort se trouve dans le balancement d'une jambe à l'autre (24%) et dans la présence de gestes parasites (24%) qui sont une manifestation inconsciente du stress. Certains font

allusion à une position corporelle crispée (23%) et même à l'absence totale de gestes pour accompagner les énoncés (19%). S'ils annoncent avoir souri lors du dernier exposé (19%), ils reconnaissent aussi avoir eu des rires nerveux dus à la peur de se tromper (17%). Ils mentionnent également le manque de stabilité des pieds (17%), ce qui est un indice de nervosité, ainsi qu'une expression faciale tendue et anxieuse (16%). Quant aux mains, certains ne s'en servent pas pour accentuer des idées (16%), ce qui implique le non-contrôle de la gestuelle pour renforcer le sens des mots (15%) ou pour maintenir et accroître le niveau d'attention de l'auditoire (13%). Certains vont même jusqu'à reconnaître qu'ils sont restés immobiles pendant toute la durée de leur prestation (13%).

Les erreurs méthodologiques lors d'un exposé oral en langue étrangère

Un quart des étudiants (25%) ne se sent pas concerné par les erreurs méthodologiques. En fait, un tiers d'entre eux (32%) ne reconnaît pas ce genre d'erreur qui fait souvent surface lorsqu'on essaye d'analyser les causes d'un échec dans la réalisation des exposés oraux. Ceux qui arrivent à identifier des erreurs dans ce domaine mentionnent les erreurs concernant le traitement de l'information et du message (30%) et les erreurs se référant à la mise en forme de la présentation (24%).

Les erreurs déjà commises par les étudiants concernant le traitement de l'information et du message sont nombreuses. Nous soulignons principalement les suivantes: manque d'assurance devant son auditoire (38%), manque de profondeur dans le développement de ses idées (26%), hésitations au moment de s'exprimer (21%), mémoire défaillante à l'instant de parler (19%). Ils reconnaissent que lire le diaporama au lieu de le commenter est aussi une erreur (18%) qui amène inévitablement à un manque d'aisance dans sa prestation orale (18%) à cause d'un discours qui n'est pas naturel (17%) et qui devient peu éloquent. Il peut y avoir aussi des erreurs méthodologiques dues au non-respect du temps imparti (14%), à l'excès d'exactitude terminologique aux dépens de la fluidité (14%) ou simplement au fait de ne pas être vraiment intéressé par le thème développé (11%), ce qui est facilement détectable par l'auditoire. Méthodologiquement parlant, les étudiants peuvent encore éprouver des difficultés à reformuler de façon claire (11%) ou manquer de cohérence dans leurs propos (10%).

Concernant la mise en forme de la présentation et les supports visuels utilisés lors d'un EO en LE, plus d'un tiers des enquêtés (35%) ne se sent pas concerné et certains (20%) déclarent ne pas savoir s'ils commettent ce genre d'erreur. Dans une moindre proportion, ils déclarent avoir mis trop de texte dans les diapositives (22%), ce qui pose le problème de la quantité d'informations à transmettre une fois repérées celles qui sont essentielles et celles qui sont accessoires. Le même problème peut se poser au niveau des supports visuels car certains reconnaissent avoir trop chargé les diapositives (11%).

Les étudiants confirment aussi avoir déjà commis des erreurs concernant le matériel utilisé pour faire leur présentation. En considérant qu'il convient d'analyser la POC comme un tout et, vu que l'exercice est aujourd'hui largement tributaire du bon emploi de certains éléments physiques dont la gestion relève de certaines

compétences transversales, nous avons voulu examiner leurs avis à ce sujet. Il semblerait que des aspects très concrets pourraient ainsi perturber la bonne réalisation de l'EO. Les plus signalés sont l'absence d'un "plan bis" en cas de panne du matériel (29%), la non-utilisation d'un pointeur (26%), le non-recours au tableau (15%), l'absence de vérification préalable d'une bonne connexion au réseau (12%) ainsi que l'oubli de la commande à distance pour activer le projecteur (11%). Par rapport à ce dernier, certains déclarent même avoir découvert en entrant dans la salle qu'elle n'était pas équipée d'un projecteur (10%). On comprend vite que l'examen préalable de toutes ces contraintes matérielles doit aussi faire partie de la bonne préparation de l'EO.

Conclusions et propositions finales

Le développement de la compétence discursive à l'oral est un enjeu actuel de la DLE. La mise en valeur de la communication orale dans la société rend le développement de la didactique de l'oral de plus en plus incontournable car la maîtrise de l'expression orale est un atout majeur qui assure le bon déroulement de la formation universitaire, l'intégration sociale et la future employabilité des étudiants. Si l'écrit domine encore les pratiques de classe dans l'enseignement-apprentissage des LE, force est de constater que la DLE s'intéresse aujourd'hui davantage à la POC. Notre étude confirme cette tendance en montrant que, sur le terrain, l'EO constitue l'une des pratiques les plus courantes dans l'enseignement universitaire dispensé tant pour des spécialistes que pour des non spécialistes en LE.

Ce travail de recherche confirme également la pertinence des principes développés dans notre cadre théorique et de la dimension enseignable et apprenable de la POC. Pour éviter les dérives qui prennent insuffisamment en compte les spécificités de la langue parlée, nous pensons qu'il est temps d'organiser cet enseignement de façon explicite dans le but de légitimer la pratique de l'EO aux yeux des étudiants. Ceci doit être fait en aménageant des moments nombreux et réguliers pendant lesquels ils auront l'occasion de s'exprimer, de s'écouter et d'être corrigés. Nous avons bien compris que mener une prestation orale sans retenue ni complexes est un exercice qui ne s'improvise pas, d'où l'intérêt d'inclure ce genre d'activités dans un programme résolument centré sur les besoins des apprenants.

Dans un EO en LE, l'erreur a une dimension utilitaire et, en tant que telle, ne doit pas être un frein à l'apprentissage puisqu'il s'agit d'un indicateur du processus d'acquisition en cours qui révèle les besoins des étudiants. C'est pourquoi il faut l'accepter comme la condition même pour apprendre et ne pas chercher à la sanctionner mais à l'expliquer dans l'espoir de pouvoir enfin la corriger. Elle devient ainsi une source de remédiation aux carences en LE, un témoin pour repérer les difficultés des étudiants, un point d'appui pour fixer des objectifs de travail, un levier permettant d'identifier les progrès qu'il reste à faire, un médium de progression et un moteur qui fait avancer le mécanisme de l'apprentissage. C'est à ces conditions qu'elle deviendra une opportunité de régulation des acquisitions et de développement de la motivation pour raviver le défi d'améliorer ses performances d'expression orale. Il est particulièrement intéressant de noter que l'analyse critériée des erreurs orales

bénéficie aux étudiants, notamment aux plus faibles d'entre eux, car la pédagogie explicite de l'erreur répond aux besoins spécifiques des locuteurs les moins performants. Son explicitation devient ainsi une pratique pertinente en milieu universitaire.

La pédagogie active de l'erreur préconise sa prise en charge positive afin de faciliter l'individualisation et la différenciation des apprentissages. En abordant cette question d'un point de vue positif et non comme une impasse, l'enseignant peut y recourir pour susciter la curiosité des étudiants en les impliquant toujours plus dans leur propre processus d'acquisition de la LE. La dédramatisation de l'erreur lors d'un EO est un enjeu pédagogique en soi qui consiste à la considérer comme un élément naturel et banal pour que l'expérience que l'on en fait devienne la voie de la maîtrise langagière.

Le traitement de l'erreur ne doit pas s'arrêter au fait qu'elle soit seulement remarquée pour stigmatiser l'incompétence de l'étudiant. Au contraire, loin de toute dérive d'humiliation et de dévalorisation, l'analyse des erreurs lors d'un EO facilite la prise de conscience de ce qu'il faut corriger pour améliorer son niveau de LE. Mais les erreurs doivent non seulement être corrigées, elles doivent aussi être analysées et expliquées afin d'aboutir à un apprentissage profond et pérenne. Pour y parvenir, il faut les interpréter comme un support et non pas comme une faiblesse car, en fin de compte, elles ne sont qu'un incident de parcours plutôt réparable grâce à un exercice guidé de critique constructive. Quand l'étudiant ne vit pas l'erreur en LE comme un échec, sa correction augmente le niveau de confiance en soi et ceci a des répercussions significatives au niveau des performances linguistiques.

Les conceptions déféctologiques qui sont traditionnellement à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage des LE, de manière dominante dans le champ lexical et la morphosyntaxe, devraient pouvoir laisser la place à une analyse critériée et décomplexée des erreurs propres à l'oralité. Dans un EO, celles-ci ne sont pas seulement linguistiques (compétences phonologique, lexicale et syntaxique) ou sociolinguistiques (discours adapté aux circonstances) mais souvent d'ordre pragmatique (aisance, souplesse, gestion de l'auditoire) et surtout de type paralinguistique (messages non-verbaux véhiculés par des gestes). Nous avons pu mettre en lumière que, dans le contexte universitaire, l'acquisition de la prosodie ne se fait pas de manière spontanée ou naturelle et que, de ce fait, elle nécessite un travail spécifique avant et pendant le cours. Nous avons montré que l'EO en LE, en tant qu'activité qui contribue à l'amélioration de la POC, fait partie des tâches qui facilitent l'intégration des phénomènes prosodiques dans l'acquisition progressive des compétences langagières. Ainsi, nous avons souligné l'importance du travail sur la prononciation, l'intonation, le rythme et l'accentuation.

Le témoignage des étudiants nous a aidé à mieux circonscrire le problème de l'erreur en LE dans une activité de POC bien circonstanciée: l'EO. Les indicateurs chiffrés analysés dans ce travail prouvent que l'analyse des erreurs faite lors de la préparation ou de la présentation d'une POC doit faire partie du parcours d'apprentissage. La prise de conscience de leur existence mobilise des connaissances pour adopter une typologie explicite qui ordonne leur diversité pour en permettre

une meilleure compréhension. En tant qu'activité hautement formative, cette analyse doit être placée au centre de la démarche d'enseignement-apprentissage. Ceci est d'autant plus nécessaire que l'explicitation de la nature des erreurs permet de progresser en LE. Ceci étant constaté, une analyse critériée des erreurs s'impose car leur typologisation devient une sorte d'outil pour apprendre. Autrement dit, nous voyons dans la classification des erreurs une première étape formative qui s'érige en une sorte de passage obligé permettant de situer la POC dans la perspective pragmatico-discursive. Certes, il est impossible de corriger toutes les erreurs survenues lors d'un EO, mais on peut cependant se pencher sur l'analyse des plus fréquentes dans ce genre discursif qui, comme il découle de cette étude, sont essentiellement de trois types: verbales, non-verbales et méthodologiques.

À titre récapitulatif et pour synthétiser les tendances observées dans les pratiques des étudiants enquêtés, nous nous en rapportons aux principaux constats répertoriés dans la partie d'analyse et discussions du présent article dont l'originalité consiste à proposer une typologie adaptée pour le repérage des erreurs dans la communication orale en LE. Notre recherche a mis en exergue que les erreurs à détecter et à traiter dans une POC ne sont pas uniquement syntaxiques, grammaticales ou lexicales et qu'il en existe de spécifiques⁴ à ce genre d'activité qu'il convient de typologiser. Tout d'abord, parmi les erreurs verbales, il y a aussi, en première ligne, les erreurs phonologiques dont les principaux éléments à analyser sont l'accentuation, l'intonation, les pauses et les silences, la prononciation, le rythme, le ton et même le volume de la voix. Ensuite, en tant que tâche complexe, l'EO exige la prise en compte de certains aspects non-verbaux qui jouent un rôle déterminant, comme le contact visuel avec l'auditoire (regards d'accroche, d'attention, de balayage inclusif, etc.) et la maîtrise de la gestuelle (balancement des jambes, expression faciale, gestes parasites, mimiques, mouvements des mains, posture du corps, respiration, rires et sourires, stabilité des pieds, etc.).

On remarquera finalement le poids des erreurs méthodologiques découlant du non-respect du protocole de déroulement de l'EO qui demande non seulement une bonne manipulation de la LE, mais aussi une utilisation adéquate de l'information et du message (aisance, assurance, clarté des propos, cohérence de la reformulation, éloquence, exactitude et hiérarchisation des données, fluidité, mémorisation, motivation pour le thème, objectivisation et contextualisation des informations, problématisation, profondeur de l'argumentation, temps imparti, etc.), conditionné par sa mise en forme (couleurs, diagrammes, figures, fonds, graphiques, illustrations, lettres, liens hypertextes, mise en évidence visuelle, mots-clés-orthographe, résolution des images, schémas, tableaux, tailles des polices, uniformisation graphiques, etc.) et par le type de matériel utilisé lors de la présentation (adaptateur, commande à distance, connectique, connexion Internet, logiciel, marqueur, ordinateur, pointeur, projecteur, rallonge, tableau, etc.).

⁴ Aux fins de cet article de recherche, nous considérons que les erreurs syntaxiques, grammaticales et lexicales, bien que fréquentes dans un EO en LE, ne sont pas spécifiques de la POC car il s'agit de types d'erreurs qu'on peut faire dans l'ensemble des activités de production. Nous concentrons plutôt notre analyse sur les erreurs les plus représentatives du caractère *sui generis* de l'EO.

Nous concluons en empruntant les mots de Langevin (1994: 30) si opportuns pour clore notre travail: “en quoi consiste l’essentiel de la tâche de l’enseignant si ce n’est d’aider ses élèves à réussir?”. Il nous incombe, en tant qu’enseignants, d’accompagner les étudiants à mieux vivre l’EO en LE et ceci passe par la dédramatisation de l’erreur qui doit se faire d’abord par une activité de typologisation facilitant son traitement.

Annexe – Présentation synthétique de l’enquête (Source: élaboration personnelle)

Titre	Les erreurs les plus fréquentes dans les exposés oraux en langue étrangère.
Objectif	Recueillir le point de vue des étudiants universitaires pour savoir quelles sont les erreurs verbales, non-verbales et méthodologiques qu’ils commettent au moment de réaliser un exposé oral en langue étrangère.
Public	Étudiants de l’Université de Lorraine régulièrement inscrits pour l’année 2020-2021.
Originalité de l’opération	Sauf erreur ou omission, il s’agit de la première fois qu’une enquête sur ce sujet est réalisée à l’UL.
Catégorie d’enquête	Quantitative et qualitative.
Type de questionnaire	Anonyme.
Genre de questions	Dirigées
Total de questions	18 (distribuées en 5 parties).
Support	En ligne, sur site dédié, avec collecte automatisée et traitement confidentiel des données.
Période	Du 6 octobre (lancement) au 6 décembre 2020 (fermeture).
Méthode de distribution	Courriel adressé à l’ensemble des étudiants concernés.
Indicateurs	Pour faciliter leur exploitation, les pourcentages sont arrondis à la moyenne supérieure ou inférieure.
Collégiums d’appartenance des participants (avec taux de participation)	ALL (arts, lettres, langues): 19%; SCIENCES TECH (sciences et technologies): 15%; LORRAINE-INP (école d’ingénieurs et cycles préparatoires): 14%; SHS (sciences humaines et sociales): 14%; DEG (droit, économie, gestion): 11%; TECHNOLOGIE (institut universitaire de technologie): 10%; SANTÉ (maïeutique, médecine, odontologie, pharmacie, sport): 10%; LORRAINE MANAGEMENT (administration des entreprises, sciences du digital, management, cognition): 6%; INTERFACE (Inspé, Isfates, Lansad): 4%.
Composante d’origine des participants (avec taux de participation)	UFR Arts, lettres et langues (Nancy): 12%; Faculté des sciences et technologies (Nancy): 9%; UFR Sciences humaines et sociales (Nancy): 8%; UFR Arts, lettres et langues (Metz): 7%; IUT - Institut universitaire de technologie Nancy-Charlemagne (Nancy): 5%; UFR Faculté de droit, sciences économiques et de gestion (Nancy): 5%; UFR Sciences humaines et sociales (Metz): 5%; UFR Droit, économie administration (Metz): 4%; Département PACES - Première année commune aux études de santé (Nancy): 3%; Faculté de médecine (Nancy): 3%; INSPÉ de Lorraine - Institut national supérieur du professorat et de l’éducation (Nancy): 3%; IUT - Institut universitaire de technologie de Metz (Metz): 3%; UFR Sciences fondamentales et appliquées (Metz): 3%; ENIM - École nationale d’ingénieurs de Metz (Metz): 2%; ENSAIA: École nationale supérieure d’agronomie et des industries alimentaires (Nancy): 2%; ENSMN - École nationale supérieure des mines de Nancy (Nancy):

	2%; IAE - Institut d'administration des entreprises (Nancy): 2%; IDMC - Institut des sciences du digital management et cognition (Nancy): 2%; POLYTECH - École supérieure des sciences et technologies de l'ingénieur de Nancy (Nancy): 2%; UFR Mathématiques, informatique, mécanique (Metz): 2%; CEU - Centre européen universitaire (Nancy): 1%; CPP - Cycle préparatoire polytechnique (Nancy): 1%; Département PACES - Première année commune aux études de santé (Metz): 1%; Département STAPS - Sciences et techniques des activités physiques et sportives (Metz): 1%; EEIGM - École européenne d'ingénieurs en génie des matériaux (Nancy): 1%; ENSEM - École nationale supérieure d'électricité et de mécanique (Nancy): 1%; ENSG - École nationale supérieure de géologie (Nancy): 1%; ENSGSI - École nationale supérieure en génie des systèmes et de l'innovation (Nancy): 1%; ENSIC - École nationale supérieure des industries chimiques (Nancy): 1%; ENSTIB - École nationale supérieure des technologies et industries du bois (Épinal): 1%; Faculté de pharmacie (Nancy): 1%; Faculté des sciences du sport (Nancy): 1%; IAE - Institut d'administration des entreprises (Metz): 1%; ISFATES - Institut supérieur franco-allemand de techniques, d'économie et de sciences (Metz): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie de Moselle-Est (Sarreguemines, Saint-Avold, Forbach): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie de Saint-Dié-des-Vosges (Saint-Dié-des-Vosges): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie de Thionville/Yutz (Thionville, Yutz): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie Henri Poincaré (Longwy): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie Hubert Curien (Épinal): 1%; IUT - Institut universitaire de technologie Nancy-Brabois (Nancy): 1%; TÉLÉCOM - École supérieure d'informatique et applications de Lorraine (Nancy): 1%.
Année de formation des participants	1ère année (équivalence Licence 1): 44%; 2ème année (équivalence Licence 2): 15%; 3ème année (équivalence Licence 3): 17%; 4ème année (équivalence Master 1): 12%; 5ème année (équivalence Master 2): 12%.
Population cible totale	61 487 étudiants.
Nombre de répondants	2084.
Échantillon analysé	La totalité des répondants.
Échantillonnage	Probabiliste.
Taux de réponse	3,39%.
Marge d'erreur	3% (niveau de fiabilité correspondant à un intervalle de confiance de 99%).
Valeur probatoire	Résultats généralisables à l'ensemble de la population de référence en raison du nombre représentatif des répondants.

Références bibliographiques

- ALRABADI, Élie. 2011. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica, Lengua y Literatura* 23, 15-34.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy les Moulineaux: ESF.
- BARTOLÍ RIGOL, Marta. 2005. La pronunciación en clase de lenguas extranjeras. *Phonica* 1, 1-27.
- BERTRAND, Yves. 1987. Faute ou erreur ? Erreur et faute. *Les langues modernes* 81: 5, 70-80.
- BILLIÈRE, Michel. 2002. Le corps en phonétique corrective. Raymond RENARD (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, De Boeck Université, 37-70.
- CHAPLIER, Claire. 2010. Comment susciter la prise de conscience phonologique de l'anglais : cas d'étudiants en formation LANSAD-sciences. *Cahiers de l'APLIUT* 29: 2 URL: <http://journals.openedition.org/apliut/697> (consulté le 27/12/ 2020).
- CHARMEUX, Éveline. 2012. Ne pas faire de l'erreur un échec. *Cahiers pédagogiques* 494, 12-13.
- COLOGNESI, Stéphane & Christian DUMAIS. 2020. L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, n° Hors-série 1, 67-76.
- CONNAC, Sylvain. 2012. Autorise-t-on nos élèves à se tromper ? *Cahiers pédagogiques* 494, 14-15.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 27/12/2020).
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* [Strasbourg: Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 27/12/2020).
- CORTÉS MORENO, Maximiliano. 2002. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica (lengua y literatura). Revista científica de la Universidad Complutense de Madrid* 14, 66-75.
- CROSNIER, Élisabeth & Nicole DÉCURÉ. 2018. Parler ou ne rien dire: la prise de parole en classe d'anglais Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15: 2. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3062> (consulté le 27/12/ 2020).
- CUQ, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DIONNE, Bernard. 1993. *Pour réussir. Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Montréal: Éditions Études vivantes.
- DOLZ, Joaquim & Roxanne GAGNON. 2008. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* 137-138, 179-198.
- DOLZ, Joaquim & Bernard SCHNEUWLY. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF éditeur.
- DUPONT, Pascal & Joaquim DOLZ (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches* 73, 9-20.
- FIARD, Jacques & Michel RECOPE. 2012. Le parcours difficile de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques* 494, 18-20.
- GAUTIER, Silvaine. 2017. Comment faire de l'exposé oral un vrai moment d'apprentissage ? *Méthodal: Revue internationale de méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues* 1, 229-245.
- GERMAIN, Claude & Joan NETTEN. 2005. Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia* 2, 7-10.
- HOWE, Robert. 1994. L'observation et l'évaluation de l'exposé oral. *Pédagogie collégiale* 8: 1, 31-33.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.
- KUCHARCZYK, Radosław. 2012. Construire un discours oral, oui... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères. *Synergies Canada* 5, 1-13.
- LAMY, André. 1976. Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* 22, 118-127.
- LAMY, André. 1981. *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.
- LANGVIN, Louise. 1994. Aider ses étudiants à bien vivre l'exposé oral. *Pédagogie collégiale* 8: 2, -30.
- LÉON, Pierre. 1992. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan.
- LHOTE, Élisabeth. 1995. *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- LLISTERRI, Joaquim. 2003. La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes: Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4: 1, 91-114.
- LOKMAN, Demirtas & Gümüs HÜSEYİN. 2009. De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies* 2, 125-138.

- MARQUILLÓ LARRUY, Martine. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine. 2012. Quand les langues se rencontrent. *Cahiers pédagogiques* 494, 55-56.
- MARTIN, Jean-Claude. 2002. *Communiquer, mode d'emploi*. Paris: Marabout.
- MARTINEZ, Pierre. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.
- MESCHONNIC, Henri. 1982. Qu'entendez-vous par oralité ? *Langue française* 56, 6-23.
- MIECZNIKOWSKI, Johanna, Lorenza MONDADA, Katharina MÜLLER & Christa PIETH. 2001. L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive. *Les Carnets du Cediscor (Centre de Recherches sur les Discours Ordinaires et Spécialisés)* 7. URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/313> (consulté le 27/12/2020).
- MUÑOZ GARCIA, Margarita & Nathalie PANISSAL. 2010. Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones. *Cahiers de l'APLIUT* 29: 3. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/626> (consulté le 27/12/2020).
- NONNON, Élisabeth. 1999. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie* 129, 87-131.
- PERRENOUD, Philippe. 1998. *À propos de l'oral*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- PORQUIER, Rémy. 1977. L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* 25, 23-43.
- PORQUIER, Rémy & Uli FRAUENFELDER. 1980. Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le Monde* 154, 29-36.
- QUILIS, Antonio. 1993. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- REUTER, Yves. 1984. Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* 44, 117-126.
- REUTER, Yves. 2005. Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères* 31, 211-231.
- SALES-HITIER, Dorothée & Pascal DUPONT. 2019. *Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ? Étude comparative de pratiques enseignantes*. Université de Toulouse 2 Jean Jaurès - Unité Mixte de Recherche "Éducation, Formation, Travail, Savoirs", 1-12.
- SANZ ÁLAVA, Inmaculada. 2000. Las presentaciones orales en español profesional. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Amsterdam: Centro Virtual Cervantes, 133-141.

- SPYCHIGER, Maria. 2006. La culture de l'erreur: indice d'une conception constructiviste de l'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 28: 1, 5-20.
- TANO, Marcelo. 2021. L'exposé oral en langue étrangère : une tâche complexe au service du développement des compétences. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Revue de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères*, n° Varia (sous presse).
- TELLIER, Marion. 2013. Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue. *Québec français* 170, 62-63.
- THIVIERGE, Marîse. 1996. Une expression orale universitaire. Université de Laval.
- TLFi : *Trésor de la langue française informatisé*. 2020. ATILF-CNRS & Université de Lorraine. URL: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (consulté le 27/12/2020).
- WEBER, Corinne. 2019. Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 16: 1. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/4252> (consulté le 30 décembre 2020).
- WILCZYNSKA, Weronika. 1993. *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznan: Wydawn. Nauk. Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- ZAHND, Gabriella. 1998. L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères* 17, 41-54.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. 2012. Erreur et travail par compétences. *Cahiers pédagogiques* 494, 46-47.