

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1982)

Heft: 36

Artikel: Bilan d'une recherche : les réactions du professeur aux erreurs de apprenants : facteur négligé de l'apprentissage du français, langue étrangère

Autor: Herzlich, Rivka

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978160>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 29.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bilan d'une recherche : les réactions du professeur aux erreurs des apprenants. Facteur négligé de l'apprentissage du français – langue étrangère

Le renouvellement de l'enseignement des langues a profondément affecté les conduites pédagogiques des professeurs israéliens, depuis qu'ils ont admis que l'étude d'une langue étrangère n'était plus réservée aux linguistes mais concerne, en tant que pratique sociale, les psychologues, les sociologues, les anthropologues et d'autres.

Il y a une dizaine d'années, la méthodologie de l'enseignement des langues semblait un bloc monolithique. Dans l'ensemble, seuls les avocats des méthodes audio-orales et audio-visuelles avaient voix au chapitre. Depuis, CHOMSKY et l'apparition des grammaires génératives transformationnelles ont secoué les fondations de cet enseignement.

La confrontation entre les linguistiques structuraliste et Chomskienne, l'apparition de la psycholinguistique, le fait que le processus de l'acquisition d'une langue seconde varie selon une combinaison de variables qui dépendent de la psychologie, de la biologie, de la sociologie, etc. . . . nous conduisent à nous demander quelles sont les influences qui affectent la méthodologie de l'enseignement des langues et quelle doit être leur place dans la pratique.

Si PIAGET a montré que chaque expérience nouvelle restructure le système entier d'apprentissage de l'individu, l'acquisition d'une langue seconde chez l'adolescent, comme le fait remarquer Ch.B. BOUTON, détermine bien souvent chez lui de profondes inhibitions qui résultent de la complexe imbrication du « moi » avec la langue maternelle¹.

L'apprentissage d'une langue seconde met en jeu des processus intellectuels côte à côte avec des facteurs d'ordre émotif et exige la création d'un climat de confiance et d'une attitude amicale de la part du professeur.

C'est en tant qu'inspectrice générale de français et professeur de méthodologie, et après avoir observé de nombreuses classes, que nous avons été conduite à commencer notre recherche dans un domaine peu considéré jusqu'à présent: le rôle du professeur dans la correction des erreurs de la langue orale. Une impression très forte se dégageait de ces observations de classe: les différents procédés de correction des erreurs et les réactions des professeurs aux erreurs semblaient jouer un rôle psycho-pédagogique important dans l'apprentissage de la langue seconde.

1 BOUTON Ch.B., *L'Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksieck, 1974, p. 168.

Certes, il est difficile d'évaluer l'intérêt de certains comportements mais il nous semble évident que, dans l'acquisition d'une langue étrangère, les réactions du professeur déterminent, dans une large mesure, les comportements de l'élève. Nous sommes convaincue que l'analyse objective de comportements concrets du professeur peut faire progresser l'enseignement des langues et s'applique à la formation des professeurs ainsi qu'à leur recyclage.

I. Le but de la recherche:

Dans cette première recherche, nous avons voulu nous limiter à une étude descriptive du comportement verbal du professeur pendant la correction des erreurs de français. Bien que l'élève soit le seul sujet intéressant l'effort pédagogique, le professeur reste, dans le triangle pédagogique professeur-élève-matière, un élément central dont le comportement dans l'interaction transforme la matière linguistique en compétence dynamique. Nous sommes consciente du fait que nous ne faisons que poser le problème; pourtant, nous le considérons comme l'un des facteurs qui conditionnent l'acquisition d'une langue étrangère visant à donner à l'élève une compétence satisfaisante dans la pratique de la langue orale.

II. Les hypothèses de la recherche:

Les professeurs réagissent de façon différente aux erreurs de leurs élèves. Les erreurs que nous considérons ici relèvent des domaines syntaxique et lexical. Les quatre réactions possibles sont la correction, la non-correction ou non-intervention, l'encouragement ou l'aide et la réprimande ou la désapprobation.

a) La fréquence des erreurs faites par les élèves seraient, dans l'ordre:

- 1) Erreurs phonétiques
- 2) Erreurs syntaxiques
- 3) Erreurs lexicales

b) La réaction des professeurs, selon la fréquence de ces mouvements, seraient, dans l'ordre:

- 1) La non-intervention
- 2) La correction des erreurs

- 3) L'encouragement et l'aide
 - 4) La désapprobation et la réprimande.
- c) La fréquence des réactions des professeurs aux erreurs spécifiques seraient, dans l'ordre:
- 1) La correction des erreurs syntaxiques
 - 2) La non-correction des erreurs phonétiques
 - 3) La désapprobation et la réprimande des erreurs syntaxiques

Remarques:

Si nous considérons une langue comme l'ensemble illimité des énoncés acceptables et grammaticalement corrects, obtenus à partir d'une vaste combinatoire faisant intervenir un nombre limité d'éléments, la faute représentera un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné. Dans notre étude, la faute se situe au plan de la parole, dans un contexte précis. Il faut remarquer que la notion de faute qui, auparavant, se présentait comme une infraction à une règle de la langue-cible, un écart par rapport à la réalisation d'une norme, est devenue depuis que l'élève se présente comme l'objet principal des recherches une étape logique et importante de son apprentissage.

III. Processus et méthodologie de la recherche:

Les critères de classement des fautes que nous avons suivis sont:

- a) Les fautes de prononciation et de prosodie:

Dans l'enseignement du français en Israël, la majeure partie des professeurs sont quasi-francophones, ce qui leur permet d'être un excellent modèle pour leurs élèves.

Malheureusement, un nombre important de ces professeurs, nouveaux immigrants, ont commencé à exercer leur profession sans apprendre l'hébreu, langue difficile.

Le caractère de l'hébreu israélien est essentiellement consonantique, la quantité d'information fournie par les consonnes est de beaucoup plus importante que celle fournie par les voyelles. Voilà sans doute l'une des explications de la mauvaise audition et prononciation des voyelles françaises chez les élèves israéliens. A ceci s'ajoute le fait que les voyelles *a* et *e* totalisent 67% de la substance vocalique; nous savons que plus un phonème est fréquent, moins il est informatif.

En dehors de la fonction contrastive, comme dans la plupart des langues, l'accent remplit en hébreu israélien une fonction oppositive ou distinctive, l'israélien, en effet, distingue parfaitement des énoncés du type suivant:

/= 'kama=/ elle s'est levée	X /=ka'ma=/ champ de blé
/= 'boker=/ matin	X /=bo'ker=/ bouvier

En déplaçant l'accent d'une syllabe à l'autre, nous changeons complètement la valeur sémantique du mot . . .

L'emploi de l'accent en tant que caractéristique distinctive a tendance à s'étendre en hébreu israélien et nous assistons à la création de toute une série de valeurs sémantiques nouvelles, attribuées à des mots qui, en hébreu classique, étaient des oxytons (avec l'ancienne signification) et qui, maintenant, existent aussi bien en tant qu'oxytons (avec l'ancienne signification) qu'en tant que paroxytons avec une nouvelle signification. Voici quelques exemples typiques:

/bi'ra/ ville capitale	X /'bira/ bière
/to'va/ bonne (adj.f.)	X /'tova/ nom de femme

En ce qui concerne l'accent, les mots en hébreu israélien, portent, dans leur grande majorité, l'accent sur la dernière syllabe, bien qu'un certain nombre de catégories soient accentuées sur l'avant-dernière syllabe. L'accent d'insistance est parfois employé pour mettre en valeur le début d'un mot avec une intention démarcative.

En hébreu israélien, chaque mot garde son accent dans le groupe rythmique dont il fait partie et le rythme de la phrase sera déterminé par la succession des syllabes brèves et longues à l'intérieur des mots et par l'accent des mots.

Dans l'intonation du groupe rythmique, la syllabe accentuée porte normalement la note la plus élevée. D'après le mot employé cette syllabe change de place, d'où une structure de groupe très variable. Pour l'interrogation, on emploie un ton montant, pour l'ordre et la finalité, un ton descendant.

Ces quelques remarques pourraient expliquer les difficultés des professeurs ne sachant pas bien l'hébreu à corriger les erreurs phonétiques de leurs élèves.

b) Les erreurs lexicales:

Les erreurs lexicales portent sur un mot plein (nom, adverbe, verbe, adjectif etc;) ou une locution figée comme «bien sûr, sans doute» etc. Dans cette catégorie se trouvent les interférences, les confusions de forme et de sens:

1) Les interférences:

ex:	<i>les études élevées</i>	pour	<i>les études supérieures</i>
	<i>recevoir des résultats</i>	pour	<i>obtenir des résultats</i>
	<i>le chemin d'or</i>	pour	<i>le juste milieu</i>
	<i>visiter une école</i>	pour	<i>fréquenter une école</i>
	<i>habiller une robe</i>	pour	<i>mettre une robe</i>

2) La confusion de forme de termes proches:

ex:	<i>il monte</i>	pour	<i>il montre</i>
	<i>s'élever</i>	pour	<i>se lever</i>

3) La confusion de sens:

ex:	<i>ils restent</i>	pour	<i>ils se reposent</i>
	<i>un grand tour se forme</i>	pour	<i>une grande queue se forme</i>
	<i>entendre de</i>	pour	<i>entendre parler de</i>
	<i>sentir comme une petite fille</i>	pour	<i>se sentir comme une petite fille</i>

c) Les fautes syntaxiques:

Ces fautes portent sur la morphologie et la structure de l'énoncé c.à.d. sur la partie grammaticale des mots pleins (leurs marques de genre, de nombre, de personne), sur les mots grammaticaux (prépositions, pronoms, etc. . . .) ou sur la structure de la phrase (construction, ordre des éléments, expressions, etc.).

ex.: il ne *disa* rien
il *vouli*
les *journals*
il peut se *permet*
la voyage, *la* cahier, *la* problème (interférence avec l'hébreu)
nous ne vois rien
j'aime *de* lire
il regarde *au* tableau
je demande . . . mon frère de
un prix plus *cher*
il est gentil *vers* moi

IV. Les conditions de l'expérience:

a) La population expérimentale:

Nous avons conduit notre recherche pendant cinq mois de l'année scolaire 1978/79 dans vingt-quatre classes différentes de lycées israéliens, avec six cents élèves environ. Ces derniers, âgés de quinze à dix-sept ans, apprenaient le Français depuis deux ou trois ans en tant que deuxième langue étrangère (l'anglais est la première langue étrangère obligatoire). Les élèves avaient *choisi* d'apprendre le français, le choix se faisant à l'entrée du lycée entre le français et l'arabe, et semblaient fortement motivés. En classe, l'accent est mis sur la communication orale, même lorsqu'il s'agit de l'enseignement de textes, conformément aux directives du Ministère de l'Éducation.

Tous les professeurs de ces classes étaient francophones (85% des professeurs de français en Israël sont francophones). Tous étaient des femmes. Dans notre choix des écoles, nous n'avons pas fait intervenir le facteur de l'âge des enseignantes. Chacune a été observée trois fois, pendant 45 minutes, à une semaine d'intervalle. Idéalement, chaque leçon aurait dû être analysée par au moins deux observateurs.

Les moyens disponibles ne le permettant pas, j'ai été seule à mener l'enquête. Mes analyses ont pourtant été contrôlées. Une leçon sur cinq a été enregistrée au magnétophone et analysée une deuxième fois par un autre expert, puis une troisième fois par moi-même.

Pour le calcul des indices de concordance, nous avons appliqué la formule de F. SMITH². Cet indice est obtenu en divisant le nombre d'accords entre les deux (ou trois) analyses par le plus grand nombre de fonctions trouvées dans l'une d'elles. Cinq leçons ont été analysées trois fois, deux leçons l'ont été deux fois à trois jours d'intervalle parce qu'elles présentaient un indice de concordance inférieur à 0.85. L'indice de fidélité pour l'ensemble des cinq leçons analysées est de 0.97.

b) Les variables de la recherche:

Les deux facteurs étudiés sont:

1) les erreurs faites par les élèves.

Nous avons adapté la grille de classement typologique des fautes de F. DEBYSER (1967) – (voir Annexe no. 1).

² SMITH, F.M., S. ADAMS (1972): *Educational Measurement for the classroom teacher*, New York, Harper and Row.

2) les réactions verbales des professeurs aux fautes orales des élèves. Nous avons élaboré une grille en nous inspirant des travaux de M. HUGHES, John A. ZAHORIK et W.A. WEBER. Seules les interactions verbales explicites seront analysées. Les catégories retenues paraissent recouvrir les mouvements essentiels des réponses des professeurs dans la correction des erreurs et le climat psychologique de la relation professeur-élève. Un seul mouvement des interactions a été analysé, celui qui va du professeur vers l'élève.

V. Résultats généraux:

Tableau No. 1 Chaque professeur a été observé pendant trois leçons. Les fréquences des erreurs auxquelles ils ont réagi au cours de ces leçons sont représentées dans le tableau No. 1:

Professeurs	Nombre d'erreurs
No. 1	185
No. 2	183
No. 3	70
No. 4	104
No. 5	98
No. 6	158
No. 7	112
No. 8	148
Total:	958

La moyenne des erreurs faites par les élèves, erreurs auxquelles les professeurs ont réagi au cours d'une leçon, s'élève à 38,8%.

Tableau No. 2 Typologie et fréquence des erreurs faites par les élèves:

Erreurs	fréquence	%
Phonétiques	422	44%
Lexicales	108	11%
Syntaxiques	428	45%
Total	958	100%

Ce tableau nous montre que les élèves font surtout des fautes de prononciation et de grammaire.

Tableau No. 3 Les fréquences et les pourcentages des réactions des professeurs selon les catégories des réactions:

Réaction du professeur	Fréquence de la réaction	Pourcentage de la réaction
Non intervention	533	56%
Correction	305	32%
Encouragement-aide	91	9%
Désapprobation-réprimande	29	3%
Total	958	100%

Il s'avère d'après le tableau No. 3 que la réaction la plus fréquente est . . . l'absence de réaction du professeur, si ce n'est par une allusion indirecte lorsqu'il pose une question plus ou moins pareille à un autre élève.

Tableau No. 4 Fréquence et pourcentages des réactions des professeurs en fonction du type de l'erreur:

Réaction du professeur	Erreurs phonétiques		Erreurs lexicales		Erreurs syntaxiques		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Corrige	82	19	78	72	321	75	481	450
Encouragement	17	4	18	17	8	2	43	5
N'intervient pas	302	72	7	6	11	3	320	34
Réprimande	21	5	5	5	88	20	104	11
Total	422	100	108	100	428	100	958	100

Le tableau No. 4 montre que la réaction la plus fréquente des professeurs est la correction des erreurs. La non-intervention suit.

VI. Vérification des hypothèses et discussion des résultats:

Au terme de cette recherche nous aboutissons à quelques résultats très concrets que nous pouvons regrouper sous deux rubriques:

- une meilleure compréhension des mouvements de réaction des professeurs aux erreurs faites par les élèves
- des conclusions sur les implications pédagogiques des résultats obtenus.

Comme notre hypothèse (a) l'avait prévu, les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs de phonétique. Ceci est particulièrement intéressant, parce que la plupart des élèves israéliens ont des professeurs francophones depuis le début de leur apprentissage, donc des modèles presque parfaits.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous expliquons la fréquence de ces fautes par le fait qu'une grande partie des professeurs ne connaissent pas les études linguistiques comparatives et n'ont jamais étudié les analogies et les différences entre les systèmes phonologiques particuliers du français et de l'hébreu. En cas de nécessité, ils ne peuvent se servir de leurs notions d'hébreu pour la correction phonétique, et préfèrent ignorer la faute. Il y a là un travail pédagogique important à effectuer.

Une autre remarque s'impose: les méthodes audio-visuelles et audio-orales mettent l'accent sur les éléments suprasegmentaux, le rythme, l'accent et l'intonation. Les professeurs de français israéliens croient que ces éléments sont les plus faciles à imiter et ne mettent pas l'accent sur la correction des phonèmes. Pourtant, au cours des observations de classe, nous n'avons jamais vu de professeur qui savait comment et pourquoi corriger, par exemple, l'accent d'un mot. En hébreu, l'accent remplit aussi une fonction oppositive ou distinctive, c'est-à-dire qu'en déplaçant l'accent d'une syllabe à l'autre, la valeur sémantique du mot change. D'autre part, les mots ne portent pas seulement l'accent sur la dernière syllabe mais aussi sur l'avant-dernière et sur l'antépénultième. L'accent d'insistance est très employé. Ces faits créent des difficultés aux élèves israéliens.

Contrairement aux méthodes audio-orales orthodoxes, nous sommes convaincue que, pour les israéliens, l'apprentissage de certains phonèmes devrait se faire à l'aide d'exercices de phonétique. Comme prévu dans notre hypothèse (b), les professeurs de français réagissent de plusieurs façons aux erreurs orales de leurs élèves. La réaction la plus fréquente aux erreurs est . . . le manque de réaction. La réaction qui se classe deuxième est la correction des fautes, suivie par l'encouragement et la réprimande. Examinons chacune des catégories de réactions et nous trouverons:

Catégorie No. 1 – le manque de réaction ou la non-correction des erreurs:

Le professeur considère, à juste titre, la communication orale comme un comportement linguistique complet, c'est-à-dire un acte complexe faisant appel simultanément à de nombreux niveaux structuraux. Cette activité linguistique complexe crée des problèmes d'ordre émotif tels «la

réaction de défense» et «le blocage psychologique». Si le professeur tient compte de cet état d'anxiété de l'élève et cherche à créer une atmosphère de confiance et de détente dans sa classe, s'il considère son rôle comme celui d'un modérateur, d'un meneur de jeu qui ne doit pas trop intervenir, s'il choisit de s'effacer pour ne pas «bloquer» ses élèves, son attitude de non-correction ou de non-intervention s'explique.

Il est intéressant de remarquer que plusieurs professeurs nous ont expliqué qu'ils préféreraient une réaction momentanée de non-correction de l'erreur, avec l'intention de reprendre plus tard des exercices qui mèneraient à l'extinction de la faute.

Si, comme nous l'avons expliqué plus haut, la non-correction est basée sur le manque de connaissances phonologiques du professeur, il faudrait en tenir compte dans leur formation et leur recyclage.

Catégorie No. 2: La correction des erreurs.

Le fait que la correction des erreurs est une réaction très fréquente est intéressant et paradoxal. Tout l'enseignement moderne des méthodes audio-visuelles et audio-orales est fondé sur des conditions d'apprentissage *de la réponse correcte* (acquisition d'automatismes, exercices structuraux etc. . . .); l'erreur doit être ignorée, les réponses correctes renforcées et des exercices supplémentaires viseront à l'extinction de l'erreur.

Dans la pratique, avec des professeurs formés aux nouvelles méthodes, nous retombons dans la correction presque ininterrompue des erreurs. Il semble que le professeur, mû par un réflexe presque inconscient, ne peut s'empêcher de corriger Dans nos discussions avec les enseignantes, nous avons remarqué qu'elles n'étaient pas conscientes de ce réflexe et l'éprouvaient comme une lacune de formation.

Catégories No. 3 et 4: l'encouragement et la réprimande:

Les résultats montrent que le travail de psycho-pédagogie entrepris par l'inspectorat de français en Israël et les cours de méthodologie des diverses universités portent des fruits considérables. Les professeurs savent que les élèves rejettent vivement les fonctions d'activité négative et que l'enseignant qui admoneste, réprimande ou prend une attitude cynique dans l'enseignement d'une langue seconde peut détruire en peu de temps toute motivation, bien qu'il emploie consciencieusement les méthodes les plus intéressantes.

Notre hypothèse (c) s'est vérifiée. La fréquence des réactions des professeurs aux erreurs spécifiques corroborent les résultats obtenus dans le tableau no. 4. Dans l'esprit des professeurs de français, la syntaxe continue à occuper la place d'honneur.

Notre étude avait pour but de montrer la typologie et la fréquence des erreurs faites par les élèves israéliens ainsi que les mouvements de réaction des professeurs. Cette expérience devrait encourager une programmation phonétique rationnelle des méthodes de français pour élèves israéliens et la mise en application d'une progression conforme aux exigences linguistiques, basée sur les impératifs phonologiques. D'autre part, en rendant le professeur conscient des réactions aux erreurs, on pourrait l'amener à repenser une partie de son enseignement et à se rendre compte que certaines réactions aux erreurs sont préférables à d'autres.

Si notre travail ouvre à nos collègues des perspectives neuves, s'il les invite à réfléchir sur les problèmes de l'enseignement du français et à faire passer les résultats de leurs réflexions dans cet enseignement, notre travail aura porté ses fruits.

Bar-Ilan University
Ramat-Gan (Israël)

Rivka Herzlich

Bibliographie

- AMIDON, Edmund J., John B. HOUGH (1967): *Interaction Analysis; Theory Research and Application*, Reading Mass. Addison-Wesley.
- BIDDLE, B.J. and R. S. ADAMS, (1967): *An Analysis of Classroom Activities*, Columbia, Center for Research in Social Behavior, Univ. of Missouri.
- COGAN, M. L.: « *Theory and Design of a Study of Teacher-Pupil Interaction* », *Harvard Educational Review* 26, no. 4.
- FLANDERS N.A. (1972): *Analyzing teacher behavior*, Reading Mass., Addison Wesley.
- GALLAGER J.J., G. A. NUTHALL, B. ROSENSHINE (1973): *Classroom Observation*, Chicago, Rand Mc Nally & Co.
- LANDSHEERE G. de (1969): *Comment les maîtres enseignent*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.

2.2 corrige, répète l'erreur et donne la forme correcte

2.3 corrige en élargissant le sujet

3.0 Aide et encouragement

3.1 sollicite une répétition en fournissant un indice ou oriente l'élève vers la forme correcte

3.2 propose un choix

3.3 explique l'erreur après l'avoir répétée

4.0 Désapprouve, réprimande

4.1 désapprouve d'une façon stéréotypée

4.2 ignore l'erreur mais repose la question en manifestant de l'ironie ou du cynisme

4.3 répète l'erreur de façon accusatrice, refuse son aide, réprimande l'élève, manifeste son ironie.