



جامعة يحيى فارس المدية  
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa  
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes  
(L.D.L.T.)

---

## **Les erreurs en FLS : signe de dysfonctionnement ou aubaine ?**

Mhadeb BOUDABOUS  
ISEFC de Tunis (Tunisie)

---

**Revue Didactiques**

**ISSN 2253-0436**

**Dépôt Légal : 2460-2012**

**N°11 janvier-juin 2017 pages 228-250**

---

Référence : BOUDABOUS Mhadeb, « Les erreurs en FLS: signe de dysfonctionnement ou aubaine ? », *Didactiques* N 11 janvier-juin 2017, pp.228-250  
<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

---

## Les erreurs en FLS : signe de dysfonctionnement ou aubaine ?

Boudabous MHADAB  
ISEFC de Tunis (Tunisie)

### Résumé :

*Le présent article s'intéresse à une notion capitale en didactique des langues, à savoir l'erreur, et ce en analysant le statut assigné à ce concept, mais aussi les mécanismes sous-jacents à son apparition, tout en affinant son traitement et son accompagnement lors de l'apprentissage. Très souvent marginalisée, conçue comme un aléa de l'apprentissage et relégué à un rang mineur, l'erreur s'avère primordiale puisqu'elle permet de nous rendre compte d'une instauration en cours chez l'apprenant du système de la langue à acquérir, d'où la légitimité de commettre des erreurs qui font partie intégrante de ce processus. Vu que « la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales », selon l'expression de Raison, comment peut-on apprendre sans prendre en considération ces maladroites, leurs moments d'apparition, et leurs origines? Est-il possible de développer ses compétences sans un traitement efficace et une revalorisation de l'erreur ?*

**Mots-clé :** apprentissage-traitement des erreurs-compétence grammaticale-correction.

### Abstact :

*This article is interested in a basic notion of languages didactics, in other words mistakes, and this by analysing not only the status assigned to this concept, but also the mechanisms basic to its appearance, while improving its treatment and accompaniment during learning. Usually marginalised, conceived as a bad side of learning and left behind, the mistake proves to be essential for the learner since it allows us to realize the current building of the language to be acquired, thus committing mistakes is legitimate as it is an integral*

*part of this process. Since « knowledge and error come from the same mental sources », according to Raison, how can we learn without taking into consideration these awkwardness's, the time when they arise, and their origins? Is it possible to develop one's competences without an efficient treatment and revaluing of error?*

## Introduction

« On n'apprend rien que l'on n'a pas soi-même redécouvert et reconstruit », P. Meirieu a déjà signalé la nécessité de s'impliquer pleinement dans ce processus d'apprentissage. L'erreur, qui est étroitement liée à l'acte d'apprendre, apparaît, du moins avant l'avènement de l'ère cognitive, comme une sorte d'échec qu'il faut absolument bannir. Paradoxalement, des éclairages didactiques ont démontré qu'il est fondamental de tirer profit de cette apparition, à savoir celle des erreurs, dans les différents moments de ce processus pour un apprenant qui est en train d'acquérir un nouveau système, et faire en sorte qu'elle soit « un outil pour enseigner » selon l'expression de J.P. Astolfi. La rédaction semble un moment propice à l'apparition des imperfections, en particulier grammaticales ; ce choix s'explique par les affinités solides entre grammaire et production écrite d'une part, et par le fait que le corpus sur lequel prend appui cette recherche a été constitué en majeure partie suite à des tests écrits, d'une autre part. Dans ce qui suit, il sera question d'énoncé correct, de traitement d'erreurs, de grammaire de texte et de compétence grammaticale, autant de notions à détailler en vue d'analyser ce qui pourrait avoir trait au traitement des erreurs dans la classe de langue en FLS.

## Enoncé correct

*« L'élève n'écrit pas, il rédige*

*L'enseignant ne lit pas, il corrige » (C.Masseron, 1981,47)*

Ainsi, de maints problèmes que recouvre la notion de correction sont évoqués. Il importe, d'emblée, d'interroger un moment la notion d' « énoncé correct ». Pour cela, on peut se référer à H. Frei qui affirme: « le plus correct est ce qui, émis le plus

aisément, est compris le plus aisément » (H.Frei, 1929,18). Ce linguiste, (coéditeur des Cahiers de F. de Saussure, de 1957à1972), considère les erreurs selon une perspective fonctionnelle.

En vérité, un énoncé correct se fonde, d'après J. Lyons(1932), sur la notion d'acceptabilité : « une phrase acceptable est une phrase qui a été produite ou qui pourrait l'être, par un locuteur natif, dans un contexte approprié, et que les autres locuteurs natifs acceptent ou accepteraient comme appartenant à leur langage » (A.Brahim, op, cit, 101). Cette acceptabilité est garantie par la combinaison de trois facteurs: la grammaticalité, l'intelligibilité et l'adéquation au contexte. C'est ce dernier critère qui, parfois, permet d'accepter un énoncé, même si le locuteur n'a pas respecté toutes les règles de la langue, puisque l'interlocuteur parvient à saisir le sens et l'intention de communication. C'est ce que prouve J.P.Cuq : ce qui prime c'est l'aspect communicationnel, et cela a des incidences sur les représentations des enseignants ainsi que des apprenants.

### **Le traitement des erreurs**

En matière de traitement des erreurs, C. Tagliante affirme qu'il est indispensable que l'élève se rende compte qu'il ne peut apprendre véritablement qu'avec un traitement efficace et conscient des erreurs: « c'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer » (C.Tagliante, 1994,40).

Cela dit, il est recommandé que l'enseignant ne corrige pas toutes les erreurs, de ne pas le faire systématiquement, ni immédiatement, mais de varier les modalités, les moments et les procédures de cette action. Les pratiques correctives, selon H. Besse et R. Porquier, doivent être en « cohérence par rapport aux attitudes d'apprentissage préalablement développées. Les erreurs apparues dans la classe sont en ce sens à considérer comme un matériau utile, grammaires pédagogiques et grammaires d'apprentissage entretenant là une relation

dialectique constructive » (Porquier et Besse, op.cit., 212). Ainsi, en transposant le savoir savant grammatical, il est fondamental de penser aux réalisations concrètes qui peuvent être effectivement attestées chez l'apprenant, et qui montrent sa compétence. Si l'enseignant a aidé l'élève à apprendre la notion de cause, et à s'approprier, par exemple, l'emploi de la locution conjonctive « non que...mais que », lors de la correction, il est obligé de mesurer le degré de son acquisition, de voir si ce dernier a effectué une sorte de conceptualisation lui permettant de se représenter deux causes : une à écarter et une autre à retenir, de recourir au subjonctif lorsqu'il s'agit de nier, et à l'indicatif quand il s'agit d'affirmer. Il est invité aussi à ne pas sanctionner des fautes d'orthographe ou de construction pour focaliser la correction sur ce qui a fait l'objet d'un apprentissage en amont. Voilà bien de quoi régaler les enseignants qui se plaignent des incorrections toujours nombreuses et variées, et en ce sens, Tagliante a bel et bien raison d'employer le terme d' « aubaine », en évoquant les erreurs. A considérer l'extrait suivant, au lieu d'exprimer une sorte de déception, ou de se lamenter, pourquoi ne pas tenter de comprendre les raisons véritables qui poussent l'élève à commettre des erreurs pareilles <sup>1</sup> ? :

*Elle a des effets et très grave sur les enfants de sorte que elle rendre les enfent isoli car ils ne jouent pas avec leur camarade*

A première vue, c'est une partie de production entachée d'erreurs et d'incorrections, ce qui peut amener l'enseignant à désespérer de les corriger ou d'aider l'apprenant à les dépasser. Mais, en se référant à ce que soutient Tagliante, ces différentes maladresses doivent plutôt être perçues comme un matériau utile à partir duquel on oriente les situations d'enseignement-apprentissage. Seulement, comment s'y prendre afin de profiter justement de cette aubaine évoquée supra par Tagliante?

<sup>1</sup> Ces extraits font partie d'un corpus, en l'occurrence des tests réalisés auprès d'élèves de 3<sup>ème</sup> du secondaire

## Pour un traitement efficient des erreurs

Pour envisager une correction profitable à l'apprenant, des didacticiens recommandent d'amener ce dernier à une régulation constante de son apprentissage, en procédant à un accompagnement des erreurs pour toute activité dans la classe de langue. Les exemples qui suivent sont susceptibles d'éclairer cette activité.

### Exemple A :

*Selon certaens, le voyage est un refuge face à la platitude de la vie quotidienne, au stress, et à l'ennui. Mais esque le voyage est toujours réels ? Estque est ce qu'il 'a d'autre moyennes de voyagé ?!*

La correction dans un pareil cas semble assez efficace pourvu qu'elle soit prise en considération par l'élève, qui a su dégager une problématique, et c'est en fait un progrès à valoriser, mais est-il capable de la reformuler seul ou cela nécessite-t-il le soutien d'un pair ?

### Exemple B :

*le voyage c'est une moyenne pour changé la routune de la vie. Mais aussi il y a boucou d'avantage, Il faire connaitre l'autre ...*

Le voyage c'est un source d'oublier et de s'en fuir de la vie quotidienne. Dans ce cadre certains pensent que le voyage favorisent essentiellement les découvertes.

Les annotations en marge ou interlinéaires<sup>2</sup> peuvent-elles vraiment être utiles à l'élève qui reçoit sa copie ainsi ? L'enseignant qui s'adonne à de telles pratiques fournit-il de la sorte une aide à l'apprenant lui assurant de progresser en tirant profit de ses erreurs ? Il s'avère fondamental, selon P. Perrenoud, que l'évaluation soit orientée vers la formation de l'élève : selon lui, est « formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (P.Perrenoud, 1991,50). De ce fait ; il est nécessaire de repenser les modalités de la correction, ses moments et ses finalités.

A titre d'exemple, des remarques comme celles des extraits ci-dessus pourraient constituer un point de départ ou des indications qui interpellent l'élève, et qui attirent son attention sur le fait que des maladroites jalonnent son énoncé. Mais il est nécessaire de faire suivre cela par des entrevues conçues pour l'aider à assimiler les causes de ses erreurs et pour l'encourager aussi à les corriger lui-même. Ainsi, la correction aurait du sens pour lui et constituerait une aide à l'apprentissage. Il est possible de lui demander tout simplement de lire à haute voix son énoncé, ce qui pourrait lui permettre de se rendre compte, entre autres, qu'il a écrit « moyenne » alors qu'il voulait signifier « moyen ». Cette distanciation (du texte produit) serait à la base d'une attitude réflexive nécessaire afin d'apprendre de ses erreurs et d'améliorer ses compétences, et le rôle de l'enseignant ici est fondamental.

Pour illustrer ces propos, rien de tel que cet exemple donné par H. Besse et R. Porquier : elle [atãd] de le radio, qui- corrigé sur-le-champ (elle écoute la radio)- ne permet pas effectivement à l'apprenant d'avancer en profitant de ses erreurs. Pour cela, on incite à recourir à des attitudes « inductives et réflexives », sans trop recourir au métalangage. Il est préférable, par exemple, de

<sup>2</sup> Les annotations des enseignants ayant corrigé ces copies ne figurent pas dans les extraits du corpus.

procéder, sur le plan oral, à des comparaisons d'énoncés courts comportant les deux verbes « entendre et attendre », ce qui pourrait aider l'apprenant à établir des distinctions et à éviter les confusions.

Il est possible également d'amener l'apprenant, à travers des exemples, à induire les différences entre « de la », « du », « des », afin d'éviter des erreurs comme :

*le voyage aussi permet à l'homme de rester loin, très loins de  
les problèmes de la vie*

Si on marque les incorrections de cette manière-là (en se contentant de les souligner), rien ne prouve que l'élève de cette copie profite de cette soi-disant correction ; sera-t-il en mesure de se rendre compte qu'il faut remplacer « de les » par « des » ? Ne faudrait-il pas lui donner des exemples avec recours aux emplois du partitif et de l'article contracté, comme « parler du voyage » à comparer avec « aimer le voyage », être content de le résultat » qu'il peut peut-être modifier lui-même ou avec l'aide d'un pair pour obtenir « du résultat »... Le recours au code oral en l'occurrence, devrait aider l'apprenant à se rendre compte de ses maladresses et éventuellement les corriger, en tirant profit de ces erreurs.

D'une autre part, c'est l'enseignant qui effectue souvent la correction, c'est lui qui corrige, d'autant plus que le focus semble porter exclusivement sur la forme, P. Bange(1992) recommande de centraliser la correction sur la communication, et de faire en sorte que l'apprenant s'évertue, individuellement ou avec les autres (ses camarades, son formateur), à corriger, mais aussi à adopter une attitude réflexive le menant aux origines de ses erreurs. Souvent, cela doit s'accompagner, selon C. Tagliante, de « pauses-grammaires », consolidant ce qui est acquis, et permettant à l'apprenant, avec des moments de réflexion et d'analyse, de faire des conceptualisations utiles en L2 pour l'aider à former son système langagier dans la langue cible.

On est amené, aussi, à dédramatiser l'erreur, ce revers de la réussite, car elle l'accompagne toujours, elle est « le fruit de l'apprentissage » (J.Fiard et E.Auriac, 2005,85). Il est essentiel de valoriser le progrès que réalise l'apprenant suite à un traitement efficace de ses maladresses. Ceci est susceptible de redonner confiance à l'apprenant, le poussant à construire une nouvelle représentation de l'erreur, qui sera assimilée à un palier indispensable à l'apprentissage. Cette orientation est mise en valeur par J.P. Robert qui précise: « loin de sanctionner l'erreur, mieux vaut la placer au centre de la démarche pédagogique. Dans une pareille perspective, la correction n'est plus une sanction, mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner », un « tremplin » susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage ». (J.P. Robert, 2008 ,82)

Si les didacticiens s'accordent sur la nécessité de concevoir la correction sous cet angle-là, c'est que ce moment de l'évaluation s'avère très délicat et influe énormément sur les élèves et leurs attentes de ce feed-back. De son côté, Cuq mentionne que la correction passe par trois moments : la rectification, le contrôle et l'acceptabilité et s'opère, selon les contextes, de diverses formes : « immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives » (J.P. Cuq, op, cit, 58).

Il s'avère clair que les erreurs deviennent une aide à l'apprentissage, une aide précieuse mise à la disposition de l'apprenant ; elle sert à signaler indifféremment, « des réussites précises et des erreurs précises » (J.P. Robert, op.cit., 83). Cela se réalise par le biais d'activités ciblées, en commençant par un repérage, puis un classement selon des rubriques (syntaxe, sémantique, morphologie...), et sous forme de grille, orientée vers la remédiation de ce qui présente un problème au cours de l'apprentissage, et portant sur des savoirs, des savoir-faire ainsi que sur les procédures et modalités de travail.

En outre, les didacticiens insistent sur la nécessité de négocier « un véritable contrat » (ib, 83) avec les apprenants, de

l'expliciter. Il renfermera les traits de l'apprentissage à l'origine des erreurs, les activités qu'on peut proposer ainsi que les tâches précises des apprenants.

De fait, les enseignants sont tenus de ne pas intervenir systématiquement lors des productions de leurs élèves de façon à les interrompre, (notamment à l'oral, ce palier qui entretient avec l'écrit des affinités insoupçonnées). Il est préférable qu'il y ait des occasions de découvrir l'erreur, de se rendre compte des dysfonctionnements, amenant l'apprenant à essayer, dans un premier temps, de corriger individuellement, en pair ou en groupe, avant que l'enseignant n'intervienne. Afin de mieux impliquer l'apprenant et de garantir une efficacité à cette opération déterminante, M. Larruy propose de procéder comme suit, procédure qu'elle élabore par le biais de questions:

Qui corrige ? (l'apprenant, avec son camarade, avec un groupe, avec son enseignant)

Quand ? (au moment de la recherche d'idées et de planification, en interaction, en produisant, après avoir produit, en apprentissage intermédiaire)

Où ? (dans la marge, au début ou à la fin du texte, entre les lignes...)

Comment ? (rétroaction zéro, en tolérant quelques erreurs/ rétroaction implicite, en soulignant seulement/rétroaction explicite, en évaluant positivement, négativement/ de façon neutre)

Par quels moyens ? (travail individuel, en pair, en groupe/ avec des annotations, soulignages, codes ou grilles)

Quoi ? (forme ou contenu/ niveaux: (énonciatif, pragmatique, syntaxique...)

Pour illustrer les propositions ci-dessus, il a fallu travailler sur des corpus, faisant des études de cas, par exemple, pour un énoncé d'élève turc, sur lequel M. Larruy a travaillé et face à de

pareilles productions, l'attention a été portée sur la correction des erreurs les plus saillantes, sur le travail concernant la progression thématique. « Il est précieux d'interroger l'élève, (ayant produit une telle production,), dans ce cas, à propos de sa conception de la notion de pluriel », (Larruy,op.cit.,115). Cette affirmation de la part de Larruy, qui traite ainsi les erreurs relevées dans cet énoncé, montre, d'un côté, ce qui prime au niveau de la correction : « décortiquer la logique de l'erreur » (J.P. Astolfi, op.cit., 17), accéder à la représentation de l'élève à ce stade de l'apprentissage, et lui permettre, d'un autre côté, de se rendre compte que ce qu'il a construit n'est pas correct. Il serait intéressant de tenter d'appliquer ce que propose Larruy dans cette étude de cas, à un extrait d'une production d'élève tunisien. L'apprenant développe son avis concernant le voyage et le choix d'un refuge :

*il faut chercher un refuge plus durable qu'il est accompagné notre travail et notre études et qu'il est permis dans tout le temps et lieu pour nous se faisons oublier la fatigue et le stress, un refuge comme la lecture, il est possible et il n'est pas précieux ou défficile pour faire c'est le meilleur, il est un refuge qui l'on trouve à l'instant*

Une entrevue avec l'élève, l'auteur de la production, est susceptible d'éclairer la recherche sur les erreurs, d'interroger ce qui le pousse véritablement à commettre de telles fautes, qui à vrai dire n'entravent aucunement l'acceptabilité de l'énoncé, puisque n'importe qui le lisant ne trouvera pas d'obstacles l'empêchant de comprendre le sens général.

Une réécriture de cet énoncé (de préférence facilitée par l'enseignant) doit tout d'abord faire remarquer à l'élève que sa phrase s'étend sur plus de huit lignes, et que c'est ce qui pourrait être à la base de plusieurs maladroites. En lui demandant de relire, et tout en valorisant son progrès, il est possible de l'inviter à ponctuer à nouveau son énoncé, quitte à produire des phrases courtes, et ainsi par exemple, on aura l'occasion de savoir pourquoi il commet presque la même erreur, dans la

mesure où il confond, dans ce cas, l'emploi des pronoms relatifs : « ...durable **qu'il** est accompagné notre travail et **qu'il** est permis dans tout le temps » et « **qui** l'on trouve à l'instant ».

Par ailleurs, en diversifiant l'action en retour, on instaure une sorte d'automatisme chez l'apprenant lui permettant d'accorder plus d'attention à ce retour sur le texte où il sera à même de se rendre compte de ses maladresses et de les exploiter à bon escient.

Dans tous les cas, au lieu de toute sanction des énoncés déviants, ou d'un repérage systématique des erreurs ou encore d'un classement de celles-ci, c'est la considération positive de ces incorrections qui doit être prioritaire (une grille fournirait plus de détails sur cette procédure qui dédramatise les incorrections et valorise à la fois les réussites). Il s'avère nécessaire de comprendre et de faire comprendre les mécanismes des maladresses et d'accorder aux opérations du feed-back plus d'importance. On pourrait s'apercevoir du peu d'utilité d'une correction qui se contente de signaler d'un trait des maladresses et que l'apprenant reçoit sans pouvoir assimiler les réactions de son enseignant, comme le montre cet extrait :

*mais au contraire, on trouve des gents qui n'acceptent pas la différence et ils rejettent les étranger et ne l'aiment pas et je trouve cette phénomène prend un grand espace dans notre vie.*  
*dans notre vie, il faut différent entre les gents.*

Tout en impliquant l'auteur de cet extrait dans le traitement des erreurs, il serait plus intéressant de tenter de comprendre pourquoi il ne se rend pas compte des nombreuses répétitions dans cette copie : « et », « dans notre vie ». En l'invitant à revoir sa copie avec un camarade par exemple et à lire la production ainsi améliorée à haute voix, il serait capable de remarquer ses maladresses et de les corriger. Dans ce sens, de pareilles pratiques ne pourront manquer de profits pour tous les acteurs dans les situations didactiques, puisqu'elles font l'objet d'un concert, qu'elles sont conclues suite à un contrat explicite,

comme le recommande J.P. Robert, en collaboration avec les élèves, qui s'impliquent sans conteste dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il va de soi que la notion de correction entretient avec la rédaction des affinités solides.

## La production écrite : un matériau pour repérer et analyser les erreurs

Dans cette partie, on s'intéressera à la production écrite car l'analyse des erreurs des élèves s'effectue à partir de leurs traces écrites, d'autant plus qu'à travers ces traces-là, on est à même d'aborder ce rapport dialectique entre grammaire et écrit. On interrogera la production de l'élève, la correction/ la réécriture et l'implication des apprenants.

### La rédaction d'élève

C. Masseron a avancé que « l'enseignant [...] corrige » : ce verbe à connotation péjorative souligne les pratiques de classe contraignantes et pour l'enseignant et pour l'élève, et ce de la même manière que l'autre « rédige » qui se rapporte à la production écrite de l'apprenant. Elle cite des contraintes au niveau des contenus, d'autres linguistiques, d'autres encore liées à la situation scolaire. En un mot, dans les pratiques quotidiennes de classe de langue, loin d'être un moment de liberté et de création, cela devient de plus en plus astreignant d'écrire et pèse lourd sur l'apprenant qui ne sait plus comment s'y prendre, et sur l'enseignant aussi, qui se plaint toujours du niveau de ses élèves qui commettent de plus en plus d'erreurs.

Dès lors, il est primordial de libérer davantage l'élève, sans oublier que la liberté de créer ne signifie en aucun cas absence de rigueur. Envisagé comme tel, l'exercice d'écriture n'engage pas l'apprenant qui commet souvent de nombreuses incorrections en écrivant. Il serait intéressant de revenir un moment sur la notion de texte ou production d'élève. S'agit-il « d'une production d'un sujet ou un produit de

déterminations » ? (C. Masseron, 1981,49). Ainsi, on propose, avec les nouvelles approches, d'inscrire le sujet, le scripteur, dans son texte. Comment donc peut-on réaliser cela?

C. Masseron soutient l'idée que l'écriture doit émaner de ce qui est personnel. La production de textes libres par les élèves rappelle l'entreprise de Freinet ; à travers cette initiation à l'autonomie, à la solidarité, au travail de groupe, aux rencontres entre les classes, aux enquêtes...l'implication de l'apprenant est assurée, lequel explore, assimile, apprend de ses erreurs qu'il découvre et admet. Il est essentiel que l'élève s'engage davantage, et l'enseignant est amené, dans ce cas, à prendre soin de fournir aux apprenants ce dont ils ont besoin, en leur laissant l'occasion de partir de leurs propres textes. Selon leurs besoins langagiers, ils interagiront, fouillant dans leurs back grounds. Et c'est dans ce cas que l'enseignant intègre ce qui est étudié en langue, entre autres, pour doter ses élèves d'outils indispensables afin de mieux structurer leurs énoncés, en veillant à prendre en considération ce qui empêche ses élèves de s'exprimer correctement et de refaire presque toujours les mêmes incorrections. A titre d'exemple, face à une erreur comme celle qui suit dans l'extrait où l'apprenant confond « à cause de » avec « grâce à », on peut se demander :

-l'enseignant se contente-t-il de souligner d'un trait l'erreur à l'élève ?

-se voit-il obligé de reprendre la leçon de langue qui porte sur l'expression de la cause et de la conséquence et de la consolider ?

-lorsqu'il lui propose dans la marge ou entre les lignes « grâce à » au lieu de l'expression erronée, sera-t-il convaincu que ce dernier ne refera plus cette incorrection ? On peut avancer la même remarque quant aux autres maladresses (à le, de la ...).

-Ces erreurs relèvent-elles de la performance de l'apprenant dans telle ou telle situation ou sont-elles de l'ordre de la compétence ?

*Dans la vie quotidienne on trouve beaucoup de stress, l'enui ~~grâce~~ à le travail ,*

*A cause du les problème de la jour, ~~alors~~, on remarque que beaucoup de gens se réfugient dans le voyage.*

En partant des productions des élèves, pour lesquelles il prend soin de leur laisser plus de liberté afin d'alléger les contraintes, l'enseignant sera à même de constater des erreurs récurrentes, de réfléchir à des stratégies pour les traiter, comme par exemple, le recours à des situations qui nécessitent de l'élève d'employer selon le contexte « grâce à ou à cause de » ; il serait en mesure de remarquer qu'on ne dira pas « je ne suis pas venu grâce à la pluie », ni « à cause de sa gentillesse, il sera pardonné ».

### **Correction ou réécriture ?**

Réécrire passe pour une tâche fondamentale en production écrite ; « c'est chercher à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste » (D. Bessonnat, 2000,7). La réécriture se rattache à la correction, mais aussi, elle la dépasse vers l'amélioration et l'enrichissement, et parmi les procédés qui peuvent être mis en œuvre, la reformulation s'avère efficace. C'est dans cette phase qu'il est propice d'orienter la correction vers le réinvestissement de ce qui a été acquis en grammaire notamment vu la relation dialectique entre s'exprimer correctement et maîtriser les compétences grammaticales nécessaires pour le faire.

Il va de soi que la réécriture est fort profitable pour l'apprenant ; en définitive, elle a pour finalité d'améliorer le texte à réécrire et, à la fois, d'habituer l'élève aux exigences de la rédaction. C'est au sein du groupe que les profits peuvent être garantis : parfois, l'apprenant ne parvient pas à se rendre compte de ses lacunes, et de ses incorrections ; le travail de pair ou de groupe devient donc fructueux. Ainsi, D. Bessonnat insiste sur les avantages de tels choix : « la plupart des recherches didactiques

sur la maîtrise du discours s'appuient sur une pédagogie du projet pour donner du sens aux apprentissages textuels et articuler lectures, écritures et réflexions sur la langue dans un enseignement globalisé » (ib, 15).

Comme on vient de le voir, un apprentissage efficient au niveau de la rédaction s'opère non pas individuellement mais en tandem ou en groupe et s'oriente davantage vers l'implication de l'apprenant. Il se rapporte le plus possible aux situations authentiques et se fonde essentiellement sur l'articulation et l'intégration des activités. Le rôle de l'enseignant est, dans ce cas, celui d'un « facilitateur », d'après l'expression de C. Rogers; il permet à l'élève d'avoir confiance en lui-même, d'être actif et dynamique, en l'occurrence, dans le rôle du scripteur qui est « maître du jeu et l'enseignant n'est qu'un médiateur patient et éclairé qui par ses renvois appropriés saura aider l'apprenant-scripteur à creuser le sillon de son écriture ». (ib,16). Cela lui permettra de se rendre compte qu'il est indispensable de prendre en charge ses erreurs qui s'intègrent forcément dans le processus même d'apprendre. Pour C.Rogers, on ne peut jamais progresser sans être conscient de cela : « les erreurs font partie- et ce doit être ainsi- du processus de notre apprentissage : nous apprenons à travers nos erreurs ».

Il est préférable enfin de miser sur la compétence de s'exprimer verbalement, ce qui favorise la production écrite ; les élèves sont « naturellement aptes à communiquer verbalement », d'après Y. Lefranc (2004,79), qui affirme, cependant, que « la plupart des élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue des cours de FLE, FLS ou FLM » (ib, 80). Cela s'explique, d'après lui, par des « expériences malheureuses » vécues par l'élève dans l'institution scolaire, c'est pourquoi il est utile d'intégrer les apprenants dans des situations qui se fondent sur l'approche « communicative et coopérative » (ib). Ce qui prime, ce doit être la communication, l'interaction, la possibilité de comprendre l'autre, de lui communiquer un message. A titre d'exemple, il est préférable de proposer avant une telle évaluation (celle qui suit est sommative, suite à un sujet de

dissertation sur le voyage) une activité orale qui vise à mettre l'élève en situation de celui qui s'adresse à un interlocuteur (son camarade de classe), en lui évoquant sa propre expérience personnelle quotidienne. La confrontation des deux productions (orale et écrite) portant sur le même thème pourrait être un indice signalant à l'enseignant des réussites et des échecs, lors de la réalisation de l'une ou de l'autre activité, mais aussi permettant à l'apprenant de se rendre compte de ces paramètres étroitement liés à la situation de communication, à savoir, le contexte, l'échange, le message à véhiculer, etc. En vérité, lors de la rédaction, l'apprenant omet de prendre soin de cela, en s'intéressant uniquement au produit, le texte.

Très souvent, ce que l'on propose aux élèves lors des évaluations (formatives ou certificatives) n'a aucun rapport avec leurs pratiques sociales de référence; un sujet de dissertation donné aux apprenant en activité d'expression écrite en témoigne (c'est en effet un sujet choisi par l'enseignant avec qui on a envisagé des entretiens) :

« Il n'y a pas d'amour heureux, estiment certains » : partages-tu cet avis ? Rédige un texte où tu exprimes une opinion personnelle étayée d'arguments et d'exemples pertinents.

Au lieu de demeurer à un niveau abstrait et virtuel qui peut dépasser les capacités des élèves et les bloquer, il est plus pertinent d'ancrer le sujet de rédaction dans ce qui a trait au vécu de ce dernier, à ce qui est plus proche des élèves, en proposant, par exemple, suite à une excursion, à une sortie réelle, à une enquête, qu'une relation amoureuse vient de naître, mais qui n'a pas pu se poursuivre pour telle ou telle raison. Exploiter un évènement ou une sortie, bref, faire appel à tout ce qui peut être vécu par l'apprenant, ou très proche de son quotidien pourrait avoir du sens et de l'intérêt pour lui, et donc, cela le motive.

Dans ce qui suit, l'élève développe son avis sur l'évasion assurée par le voyage en groupe :

*Dans cette vie moderne tous l'homme vivre beaucoup des problème c'est pour cela ils aimé changer cette vie c'est pour sa je choisi le voyage à pied avec mon groupe pour va chercher la nouvelle et plutôt vaincre le stress et la platitude du quotidien car cette vie cantien des problème*

Si on lui laisse un peu plus de liberté, peut-être va-t-il exprimer une opinion qui ne reprend pas l'affirmation de la platitude de la vie comme une certitude, tout simplement car, pour lui, en tant que jeune, une vie plate ne signifierait pas grand-chose. Il est rare qu'un pareil sujet interpelle l'apprenant, et c'est pour cela qu'il n'y prend pas part.

Dans l'extrait suivant, relevé du corpus, l'élève défend un avis personnel sur la pollution :

*La polution est un phénomène très grave et dang dans ces vie car il 'ya beaucoup des déchets. L'homme ne trouve pas où le met comme le plastyque. Heureusement il y' a des pays ...*

Pourquoi ne pas entamer l'activité de production écrite par une autre où l'apprenant s'adonne à un échange réel sur ce thème, avec une sortie collective dans les alentours de l'établissement, ou dans la cour ? Ce sera véritablement une situation authentique, proche du vécu des élèves, ce qui les motivera certainement. L'enseignant peut choisir un lieu, un espace qui renferme quelques malpropretés, aussi minimes soient-elles. Avec une pareille démarche, il pourrait mettre l'apprenant en situation de communication où il prend plaisir à s'exprimer, même de façon ludique, à avancer une opinion personnelle, et à la justifier, et tout ceci préparera l'autre activité, celle de production écrite.

En réalité, cette approche dite communicative pourrait constituer une possible solution pouvant participer à diminuer les maladresses des élèves. Définie comme suit dans le dictionnaire pratique du C.E.C.R. : « l'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision basée

sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication »<sup>3</sup>, elle motive les élèves qui apprennent en manipulant la langue et en l'utilisant sans être obligés de la décrire ni d'en apprendre les règles de manière systématique. En valorisant le progrès d'un élève qui parvient à s'exprimer à l'écrit de façon erronée mais qui réussit à communiquer avec ses pairs, par exemple, on lui garantit plus de chance de reprendre confiance, de s'améliorer, et en même temps, on lui offre des possibilités d'apprendre de l'autre, de progresser avec lui ou au sein du groupe.

*c'est pour ce la les genes réve d'un vie plaint de bonheur*

Il semble profitable d'amener l'élève ayant produit cet énoncé à communiquer avec un binôme, sur le plan oral, tout d'abord. En lisant son énoncé, plusieurs maladroites n'apparaissent pas, puis, on leur demandera alors de lire cet extrait en vue de l'améliorer. Ils pourraient s'apercevoir des incorrections et éventuellement y remédier, en tâchant de proposer toute une situation de communication adéquate pouvant s'harmoniser avec l'énoncé en question.

Fréquemment, on note que, dans les situations d'enseignement-apprentissage en classe de langue, le travail semble centré sur la forme au détriment du sens, l'enseignant aussi bien que les élèves s'intéresse davantage aux structures et aux exercices d'imitation ou de transformation, loin de tout usage raisonné de la langue dans des situations qui intéressent véritablement les élèves. Par conséquent, penser à solliciter l'intérêt et l'attention de ces derniers semble fondamental si l'on veut qu'ils prennent part activement aux différentes activités de la classe de langue, et en particulier à la grammaire, qui semble démotivante pour l'élève tunisien comme le montrent les résultats du corpus.

## Vers plus d'implication de l'apprenant

<sup>3</sup> -Cité dans : Glossaire hypertextuel de didactique de FLE : [www.ph-ludwigsburg.de](http://www.ph-ludwigsburg.de)

Dans une perspective qui implique davantage l'élève, le recours aux situations authentiques et vraisemblables s'avère inévitable si l'on veut qu'il soit motivé, considéré comme « un utilisateur compétent et expérimenté » (CECR, 2002,5). C'est alors que le cours de langue se transforme en une séance interactive où le contexte de communication est mis en valeur. Dans ce cas, l'erreur a une fonction formative, dans la mesure où l'apprenant progresse, en se servant de ses erreurs. Ici, on peut compter sur la tâche communicative, définie par Skehan(1998) comme comportant « les caractéristiques suivantes : le sens prime sur la forme, il y a un problème de communication à résoudre, il existe un rapport avec des activités du monde réel, l'achèvement de la tâche est prioritaire, la tâche s'évalue en terme de résultat » (ib).

C'est, par ailleurs dans ce sens, à savoir redonner plus de confiance, d'autonomie à l'apprenant, que le changement pédagogique se concrétise, selon « des progressions réellement progressives » (Y. Lefranc, op.cit.87). La notion de progression réfléchie semble fondamentale : « l'approche progressive habitue à faire et à refaire, à prendre le temps d'observer et de ré-observer, de lire et de relire, le temps d'écrire et de réécrire, d'écouter et de réécouter en classe » (ib). Les feed-back semblent susceptibles d'amener l'élève à évaluer ses réalisations et ses performances, à noter ses erreurs, à les comprendre et à progresser à partir d'elles, en étant accompagné par un pair (son camarade ou l'enseignant). C'est un travail qui peut être réalisé à travers les activités relatives à la langue, et c'est pour cela qu'il est absolument essentiel de développer, en premier, la compétence grammaticale chez l'apprenant en vue d'un réel emploi en production écrite. En analysant l'extrait d'une production relevée du corpus, il est possible d'éclairer ce qui a été avancé précédemment concernant l'approche progressive et le développement de la compétence grammaticale. L'apprenant soutient son avis personnel sur le progrès technologique et ses effets.

*malgré tout ce point positive la technologie avait elle aussi de cote très négative sur la vie humaine comme elle est la cause*

*prinsipale dans la séparation familiale, c'ést un moyen d'être obése car quand en reste beaucoup de temps ...*

Annoter de la sorte la copie risque de rien signifier du tout à son auteur, l'élève, qui se désarme à la vue de tout ce soulignage. En effet, au lieu de mentionner toute incorrection à ce dernier, sans presque rien épargner, pourquoi ne pas valoriser, d'emblée, les réussites, qui sont aussi multiples? N'est-il pas plus profitable de s'intéresser, par exemple au niveau d'un premier travail, à la structuration de la phrase, à l'exigence de produire des phrases courtes pour pouvoir les maîtriser et exprimer l'idée sans commettre d'erreur? (Il faut remarquer qu'il s'agit d'une seule phrase s'étendant sur plus de 5 lignes, et c'est ce qui peut être à l'origine de nombreux incorrections).

Il convient d'aider l'élève à se rappeler le temps de base du texte argumentatif, et de l'interroger sur les raisons qui le poussent à employer l'imparfait (avait). En un mot, au lieu de surcharger la copie de remarques et d'annotations parfois peu compréhensibles pour les apprenants. Le travail profiterait mieux si on donnait l'occasion à l'élève qui a produit une pareille phrase « c'est un moyen d'être obèse » de la relire, de fouiller dans ses ressources linguistiques, il pourrait aussi revoir son emploi dans un dictionnaire par exemple, il sera à même de se rendre compte qu'il y a là un dysfonctionnement, et soit seul ou en demandant de l'aide à un pair, il tentera de la corriger, en proposant par exemple : « elle est à l'origine de l'obésité ». Ainsi, ce dernier réalisera que pour exprimer clairement une idée, on est forcément obligé de développer ses compétences linguistiques.

### **De la compétence grammaticale à la compétence scripturale**

Plusieurs facteurs interviennent au cours de la production écrite, il semble que la compétence grammaticale passe parmi les plus déterminantes et sa prise en charge, dans des situations significatives pour les élèves, est susceptible de les amener à s'exprimer correctement et avec aisance. Cette partie traitera,

alors, ces notions évoquées ci-dessus, en vue d'interroger leurs incidences sur les performances des apprenants au niveau de l'écrit. Ainsi, on interrogera les choix didactiques dans l'enseignement des langues, et on examinera la place accordée à la grammaire de phrase et la linguistique textuelle.

### **Grammaire de texte ou grammaire de phrase ?**

Traditionnellement, l'enseignement grammatical s'est fondé de façon exclusive sur la phrase et le mot ; les élèves apprennent à reconnaître ce que c'est qu'un article, un complément, une relative...à manipuler des constituants immédiats des phrases, à pratiquer divers exercices se rattachant aux faits linguistiques étudiés (transformation, complétion, production). En Tunisie, avec les dernières réformes (de 1993 et celle de 2002), il semble que l'on s'est rendu compte du peu d'utilité d'un enseignement de la grammaire se contentant essentiellement de son aspect formel, le plus souvent décontextualisé. C'est ainsi que les choix didactiques s'étaient orientés davantage vers un enseignement de la langue plutôt guidé par le sens et sous un angle fonctionnel.

Si on reconnaît qu'à la fin des séquences didactiques, les apprenants doivent être capables de produire des énoncés corrects (à l'oral et l'écrit), bien évidemment à côté d'autres compétences, et que pour y parvenir, ils mobilisent tout ce qu'ils ont acquis, en l'occurrence sur le plan linguistique, on peut affirmer que ces derniers sont bel et bien sanctionnés. Alors qu'ils sont invités à produire des textes grammaticalement corrects et cohérents, ils se sont habitués à se contenter de manipuler des phrases, des mots.

Ces pratiques traditionnelles sont le plus souvent séparées des contextes ou des thèmes étudiés, et sans lien explicité avec les autres activités de la classe de langue, à savoir la rédaction, la lecture et l'oral. En d'autres termes, face à un morcellement des activités dans la classe de langue, et à une focalisation sur la forme, on s'attend à ce que l'élève réinvestisse de manière à produire des énoncés corrects, notamment en rédaction, où il est

invité à s'exprimer dans un texte cohérent et communicable. Or, aucun travail préalable ne s'est effectué; pour certains, c'est ce qui est à l'origine de l'échec dont témoignent leurs performances.

## Conclusion

Par voie de conséquence, amener un élève à se rendre compte qu'apprendre une langue étrangère ou seconde ne s'effectue souvent sans commettre d'erreurs peut agir sur sa représentation de cette notion. Ce « syndrome de l'encre rouge » devient alors un indice prouvant que l'élève est en train d'apprendre, d'instaurer un nouveau système, et l'enseignant est par conséquent invité à repenser l'erreur, et, sous forme de contrat à expliciter et à négocier avec l'élève, il prévoit un traitement qui revalorise les imperfections, les accompagne dans tous les moments du processus d'apprentissage afin que l'apprenant développe ses habiletés et progresse « par ses erreurs », comme le soutient C. Tagliante.

## Bibliographie

- Astolfi, JP. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, ESF Paris
- Besse, H., Porquier, R. (1984). Grammaires et didactiques des langues. Paris, Hatier
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, Pratiques n°105/106
- Brahim, A. (1994). Linguistique contrastive et fautes de Français, Publications de la faculté de lettres de la Manouba
- Chartrand, S-G. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte, Québec français n°104
- Introduction à la linguistique fonctionnelle (2011), Presses universitaires de Rennes, hébergé sur l'adresse : [http://www.pur-ditions.fr/couvertures/1318924615\\_doc.pdf](http://www.pur-ditions.fr/couvertures/1318924615_doc.pdf)
- Lamy, A. (1992). Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire, centre international d'études pédagogiques
- Larry, M. (2003). L'interprétation de l'erreur, CLE International

- Masseron, C. (1981). La correction de rédaction, Pratiques n°29  
Glossaire hypertextuel de didactique de FLE : <http://portail-du-fle.info/glossaire/index.html>  
[jeanpierreroberbert.fr/dictionnaires/dictionnaire-pratique-de-didactique-du-fle/](http://jeanpierreroberbert.fr/dictionnaires/dictionnaire-pratique-de-didactique-du-fle/)  
Tagliante, C. (2006). La classe de langue, CLE