

De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE

Lokman Demirtaş
Hüseyin Gümüş
Université de Marmara



Synergies Turquie n° 2 - 2009 pp. 125-138

Résumé: *L'apprentissage d'une langue étrangère (LE) peut-il se faire sans erreur ? Pour quelles raisons les erreurs sont-elles produites dans l'apprentissage d'une LE ? Comment faut-il remédier aux erreurs des apprenants en LE ? Comme on le sait, s'exprimer à l'écrit dans une autre langue que sa langue maternelle, surtout en français langue étrangère (FLE), n'est pas une tâche facile pour l'apprenant. Bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, il se voit souvent confronté à de gros problèmes qui deviennent un cauchemar pour lui. Toujours dans cette optique, cette recherche a pour objectif de faire le point sur la pédagogie et le traitement d'erreurs en production écrite en vue d'y remédier.*

Mot-clés: *Faute, erreur, production écrite, apprenant de langue étrangère, analyse et traitement d'erreur.*

Abstract: *From mistake to error: an alternative pedagogy to improve the written production in FFL. Is it possible to learn a foreign language (FL) without making errors? For what reasons do we make errors when we learn a foreign language? How can we find solutions for errors of foreign language learners? As it is known, for Turkish FFL learners expressing themselves in writing in a different language from their mother tongue, especially in French as a Foreign Language (FFL), is not an easy task. Although they already can make it in their mother tongue, they are often confronted with big problems that can become a nightmare for them. Always in this context, this research aims to propose an alternative method to improve their writing performance and a common technique for correcting writing errors produced by Turkish FFL learners.*

Key words: *Mistake, error, written production, foreign language learners, error analysis and their treatment.*

Özet: *Yabancı dil olarak Fransızcada yazılı anlatımın iyileştirilmesi için alternatif bir öğretim yöntemi. Hata yapılmadan bir yabancı dil öğrenilebilir mi? Hangi nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenirken hatalar yapılır? Yabancı dil öğrenirken yapılan hataları nasıl azaltmalı? Bir çırpıda bütün bu sorulara cevap vermek hiçte görüldüğü gibi kolay bir iş olmasa gerek. Bilindiği gibi, ana dili dışında kendini veya bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini Fransızca gibi farklı bir yabancı dilde yazılı olarak anlatabilmek yabancı dil öğrencisi için kolay bir iş değildir. Öğrenci kendini ana dilinde rahatlıkla yazılı*

olarak ifade edebilmesine rağmen, konu aynı işlemi yabancı bir dilde yapmaya gelince olay içinden çıkılmaz bir hal almakta, hatta bu durum bazen onun için bir kabusa bile dönüşebilmektedir. Daima bu çerçevede kalacak olan bu araştırmanın amacı yazılı anlatımda yapılan hataların giderilmesi için somut ve uygulanabilir pedagojik çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar sözcükler: Yanlış, hata, yazılı anlatım, yabancı dil öğrencisi, hatanın yorumlanması ve değerlendirilmesi.

Introduction

Les enseignants ne sauraient pas traiter complètement la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences en langue étrangère sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, ils évaluent le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches, en comptant et en mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises. Or, il est évident que, de nos jours, rien n'est plus comme ce qu'il a été exigé dans les méthodes classiques, car tout a changé avec l'arrivée de l'approche communicative. C'est pourquoi cette recherche a pour objectif de faire le point sur le traitement et la pédagogie de l'erreur dans le domaine de la didactique des langues étrangères d'aujourd'hui. Après avoir fait un bref rappel historique, nous tenterons de répondre à des questions de base auxquelles font face à la fois les enseignants et les apprenants de langue étrangère : Qui corrige ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Pour qui ? Quand ? Où ? Ce sont les questions primordiales dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite auxquelles souhaite répondre ce travail qui s'adresse aux enseignants, plus particulièrement aux futurs enseignants de langue étrangère qui devraient trouver ici quelques points importants pouvant les guider ultérieurement dans leurs pratiques de classe. Pour ce faire, nous essaierons d'abord de définir la faute et l'erreur pour clarifier la distinction qui existe depuis toujours entre ces deux termes. Ensuite, nous mettrons l'accent sur le traitement et l'utilisation des erreurs à l'écrit.

1. Historique

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « *manières de langage* » de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et alii, 2004 : p.86) sur la grammaire de la langue française. Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (*Ibid.*, p.86) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVII^e siècle jusqu'au début du XVIII^e siècle. Ces deux derniers travaux ont tenté de comparer les microsystèmes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (*Id.*, p.86), dans son ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes*, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (*Id.*, p.86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystèmes grammaticaux et d'analogies.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans chacune de ces courants que nous venons de présenter précédemment et dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Claude Germain en 1993. En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « *trois repères fondamentaux* » (cité par Marquilló Larruy, 1993 : pp. 56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIX^e siècle au début du XX^e siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;
- De 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Nous ne voulions plus nous attarder sur les détails d'un tel rappel historique, car nous souhaitons entrer tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre l'erreur et la faute.

2. Distinguer l'erreur et la faute

De nos jours, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y remédier. C'est parce qu'elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit.

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte. Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute. Nous essaierons de les définir en détail:

2.1. Erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (*Le petit Robert*, 1985 : p.684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : p.86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

2.2. Faute

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (Le petit Robert, 1985 : p.763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (Id., p.684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120). Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

3. Pédagogie de l'erreur en production écrite

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, 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. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Alors, quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter ? Dans cette optique, Christine Tagliante propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.* » (Tagliante, 2001 : pp.153-155) :

3.1. Conceptualisation

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. Elle représente le mieux la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2. Systématisation

Il est question de la systématisation des règles de grammaire. L'objectif consiste à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que

l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite. Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message. Sinon, le message sera transmis d'une façon erronée. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

3.3. Appropriation et fixation

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une structure de manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer. Selon Gilberte Niquet, il faut « *remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme.* » (Niquet, 1987 : p.15). Contrairement à ce que l'on croit, il est admis qu'un seul contact avec une structure linguistique, syntaxique ou un mot n'est pas suffisant afin que l'apprenant puisse se l'approprier.

4. Différents types d'erreurs dans la production écrite

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Christine Tagliante, ce sont les « *erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* » (Tagliante, 2001 : pp.152,153). Mais, pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. À ce propos, il est possible de dire que les productions écrites d'étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL).

En partant de nos pratiques d'enseignant concernant les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites de nos étudiants en classe préparatoire de Fle de l'Université de Marmara, nous les diviserons généralement en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme. Définissons-les en détail :

4.1. Erreurs de contenu

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « *imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins.* » (Charnet et Robin-Nipi, 1997 : p.11). C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots¹, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

4.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle, pour nous c'est le turc. À cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman Demirtaş affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories (Demirtaş, 2008 : p.181) :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

5. Correction d'erreurs

De nos jours, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (oral et écrit) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette recherche, nous nous

intéresserons particulièrement à l'analyse des erreurs à l'écrit ainsi qu'à leur remédiation. En fait, les recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. Il peut travailler en groupe pour trouver la meilleure solution. Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjugaison. Mais, il est souvent admis que cela ne suffit pas à diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. Cela vient de l'écart qui existe entre la forme écrite et orale du français qui n'est pas aussi phonétique que le turc. Pour cette raison, la grammaire orale n'est pas transposable en français. Par exemple, l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit. C'est la raison pour laquelle les méthodes basées sur l'approche communicative introduisent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage. Mais, comment / quand / pourquoi / pour qui faut-il et/ou doit-on corriger les erreurs? Toujours dans cette optique, nous tenterons d'examiner la source des erreurs à l'écrit pour pouvoir dresser une liste d'erreurs à corriger.

5.1. Source d'erreurs

Il est reconnu que la recherche sur la source des erreurs à l'écrit n'est pas une invention tout à fait nouvelle, mais c'est un domaine où entrent en jeu beaucoup de facteurs humains et pédagogiques. De 1950 à 1970, C.C. Fries, R. Lado, B. Py et C. Noyau ont travaillé sur l'analyse contrastive inspirée de la linguistique structurale distributionnelle de L. Bloomfield et du béhaviorisme de B. F. Skinner. Il s'agissait plutôt des transferts positifs et/ou négatifs et d'interférence. À partir de 1970, en s'inspirant de la linguistique générative de Noam Chomsky et du constructivisme de J. Piaget, S.-P. Corder, R. Porquier, B. Py et C. Noyau ont introduit l'analyse d'erreurs et de fautes dans la didactique des langues étrangères. Notons que cela coïncide avec l'apparition de l'approche communicative. De nos jours, il est reconnu que deux théories concernant la source d'erreurs sont plus appréciées parmi d'autres : les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

En examinant la source des erreurs en didactique, selon certains chercheurs tels qu'Elaine Tarone (1987), « *l'influence de la langue maternelle serait négligeable ; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible.* » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 : p.76). Cela signifie que les erreurs résultent de processus innés ou naturels qui ont été supprimés progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle. Ce point de vue a été sévèrement critiqué par James Emil Flege en 1984. Mais plus tard, les résultats des expériences de Tarone (1987) ont été remis en question par Georgette loup, Amara Tansomboon (1987) et Sato (1987). Ils ont enfin démontré que « *le transfert de la langue première à la langue cible* » (*Ibid.*, p.76) étaient la cause de nombreuses erreurs.

5.2. Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois.

Quant à nous, en nous appuyant sur nos pratiques en tant qu'enseignant de FLE depuis une dizaine d'années à l'Université de Marmara, nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « *une classification générale des erreurs* » (*ibid.*, p.78) à corriger :

- Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

- Les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français tel qu'il utilise en langue turque (ex : téléphone=téléfon ; manteau=mantö ; merci=merşi, etc.) chez nos étudiants turcs en classe préparatoire de FLE de l'Université de Marmara.

- Les erreurs qui sont jugées irritantes : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs. Surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation français avec lui. Par exemple, une personne native (locuteur natif) peut refuser de répondre ou de poursuivre l'échange avec son destinataire en cas de non-respect de la formule d'appel, de salutation et des règles générales pour l'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation ou amicale, d'un e-mail et d'une invitation.

Par conséquent, il est clair que, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important. En prenant en considération les besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

5.3. Comment corriger les erreurs ?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs tels que Michel Billières (1987) et Robert Morley (1988), qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais,

ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on/faut-il la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ? Pour ce faire :

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.
- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.
- Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

5.4. Quand corriger ?

Il est reconnu que la réponse à cette question dépend des facteurs tels que le niveau de compétence linguistique des apprenants et le type de tâches exigées. À ce propos, J.M. Hendrickson (1979) propose une hiérarchie qui, basée sur le niveau de compétence de l'apprenant, aide l'enseignant à orienter le choix des erreurs à corriger en général. En ce qui concerne le processus de la correction d'erreurs, J.M. Hendrickson (cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 : pp.80,81) suggère une correction selon trois niveaux de compétences :

- Au niveau élémentaire de compétence (ex : pour nous, il correspond aux niveaux A1 et A2 selon le *CECRL*), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou empêche la communication à l'écrit.
- Au niveau intermédiaire (ex : pour nous, il s'accorde aux niveaux B1 et B2 selon le *CECRL*), l'objectif de la correction d'erreurs devrait être les déviations les plus fréquentes.
- Au niveau avancé (ex : pour nous, il se rapporte aux niveaux C1 et C2 selon le *CECRL*), les efforts devraient plutôt porter sur les erreurs irritantes qui influencent négativement l'intelligibilité du message.

Les propositions de J.M. Hendrickson démontrent qu'il existe différentes possibilités d'évaluation des connaissances pour l'apprenant et l'enseignant

selon la situation, le contexte et le moment de l'apprentissage (au début, pendant et à la fin du parcours d'apprentissage).

Cependant, pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et/ou missions et de certaines stratégies, techniques/tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, de toute façon, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

a. En classe (pendant le cours)

Pour l'enseignant, il apporte une aide ponctuelle, corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti. Dans ce cas, il serait utile de signaler immédiatement le résultat attendu à l'apprenant et puis de lui demander d'effectuer l'auto-correction. Mais, il serait importun de lui demander de refaire le devoir dans son intégralité ou bien de lui donner des explications superflues. Quant à l'apprenant, ayant incité à s'auto-corriger et motivé par son professeur, il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats en vue de les remettre en bon état. Il doit tout de suite relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire, etc.). Et en même temps, il faut qu'il confronte ses résultats à la correction faite par son professeur pour pouvoir arriver à s'auto-corriger et s'auto-évaluer.

b. Après la classe (après le cours)

Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants, et puis de leur rendre leur texte d'expression écrite et enfin de contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

L'apprenant doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur, en se servant des grilles d'indicateurs de réussite (ex : grille d'auto-évaluation et d'auto-correction), demander d'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

En effet, il est préférable pour l'enseignant de faire de moins en moins de correction immédiate et mutuelle des erreurs à l'écrit parce que l'apprenant doit prendre en main son apprentissage. Depuis 1980 et surtout avec l'évolution de l'approche communicative, il est fortement conseillé à l'enseignant de langue étrangère d'amener les apprenants à développer des stratégies d'autocorrection qui les aideront ultérieurement à améliorer leurs faibles compétences scripturales. Ainsi, ils pourront être plus autonomes et responsable de leur apprentissage.

5.5. Pour qui ?

Il est possible de dire que la position de l'enseignant face aux erreurs commises par les apprenants ne doit pas être la même que celle du linguiste : le rôle de linguiste consiste à constater et à décrire l'erreur ; or l'enseignant de langue se doit d'intervenir, c'est-à-dire qu'il est obligé de rechercher les causes d'erreurs (faire un diagnostic) et de les attaquer afin d'y remédier. Mais, que peut-il faire de l'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant ? Les erreurs peuvent-elles utiles dans l'apprentissage ? Pour qui : Pour l'enseignant ? Pour

l'apprenant ? Selon nous, la correction d'erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

- Pour l'enseignant, l'analyse d'erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier, de réguler et d'adapter son programme d'enseignements.
- Pour l'apprenant, cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.
- Pour l'enseignement, tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (ou à assurer la régulation du programme d'enseignements), à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Donc, il est clair que l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé.

5.6. Pourquoi ?

Quand une situation devient difficile, quand elle se met à causer l'ennui, le découragement et les heurts, il n'y a que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir. En milieu scolaire, les chercheurs en didactique des langues étrangères affirment que l'erreur est généralement considérée comme la « *source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...)* » (Astolfi, 1997 : p.118).

À ce propos, dans le *CECRL*, il est clairement souligné que « *les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.* » (Conseil de l'Europe, 2004 : p.118). Étant donné que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, il convient de dire qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une opportunité à la fois pour la régulation et l'amélioration de son programme d'enseignements à l'égard de ses apprenants. C'est parce qu'il est admis que « *les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer* (pour nous, c'est la communication en interaction écrite) *malgré les risques.* » (*Ibid.*, p.118). Il est observable qu'en didactique des langues, l'erreur est perçue comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence langagière.

En bref, il faut donc corriger les erreurs en vue de développer la compétence scripturale et linguistique de l'apprenant grâce à la quelle il pourra développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

6. Stratégies de remédiation

En ce qui concerne l'interprétation des erreurs en production écrite, nous proposons dans cette étape du présent travail quelques mesures à prendre en tant que techniques/tactiques efficaces en vue de les faire disparaître dans le

plus court délai :

- Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenant afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.
 - Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.
 - Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.
 - Pour ce faire, l'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maîtrise de la langue cible en production écrite.
 - En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.
 - Les erreurs qui ne sont point que des lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer.
- Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.
- Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs.

Conclusion

Cette recherche démontre qu'une synthèse sur le traitement et la pédagogie de l'erreur en didactique des langues étrangères ne serait pas complète sans que l'analyse et l'interprétation d'erreurs ne soient abordées à l'écrit. Dans cette optique, en nous appuyant sur tout ce qui est précédent, il est possible de dire que l'erreur existe à tout moment de l'apprentissage. De plus, elle est omniprésente. Mais, l'essentiel est qu'il faut la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser en langue étrangère. C'est pourquoi tout au long de cette recherche, nous avons tenté de faire le point sur l'importance du traitement et de la pédagogie de l'erreur à l'écrit, et de présenter les paramètres à prendre en considération lors du parcours d'apprentissage en fonction des objectifs fixés ou prévus à l'avance. C'est parce qu'il est évident qu'il s'agit généralement d'une certaine incapacité à écrire chez les apprenants du fle qui n'est pas aussi phonétique que le turc, ou à tout le moins d'une maladresse telle dans l'activité d'expression écrite qui devient préoccupante pour les enseignants n'ayant toujours pas les mêmes attitudes pédagogiques face aux erreurs dans les écrits d'apprenants.

Pour ce faire, nous avons essayé de classifier les erreurs possibles à l'écrit en vue de faciliter le travail de correction, et d'y proposer quelques remédiations adéquates et efficaces. Il est conseillé également à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises lors de la correction d'une production écrite d'apprenant, et d'opérer ensuite un classement et une hiérarchisation en fonction des catégories d'erreur que nous venons de proposer dans cette

recherche. Ainsi, il faut construire une didactique du français, méthodique, claire, attachant et bien dosée selon l'âge, le niveau et les capacités des apprenants. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant face au traitement d'erreurs devient très important, car en essayant de les décrire et de proposer des idées sur une remédiation possible, c'est donc l'enseignant qui doit décider de la démarche correctrice à adopter pour faire disparaître les erreurs.

Bibliographie

Bu makale Marmara Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (BAPKO) tarafından « EGT-DKR-200407-0095 » proje numarası ile desteklenen Eğitim Bilimleri alanındaki Doktora Tezimizden derlenmiştir (Cet article est la forme légèrement remaniée de notre Thèse de Doctorat) : Lokman DEMİRTAŞ (2008) : *Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara - Fransızca yazılı anlatımve türk diline bağlı hataların analizi: Marmara Üniversitesi örneği*, «Doktora Tezi, Danışman : Prof. Dr. Hüseyin GÜMÜŞ», İstanbul, Marmara Üniversitesi, 479 p.

Cécile CHAMPAGNE-MUZAR et Johanne S. BOURDAGES (1993) : *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, 119 p.

Christine TAGLIANTE (2001) : *La classe de langue*, Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe, 192 p.

Claire CHARNET et Jacqueline ROBIN-NIPI (1997) : *rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse: Activités « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF »*, Paris, Hachette FLE, 95 p.

Claude GERMAIN (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International : cité par Martine MARQUILLÓ LARRUY (2003) : *Op. Cit.*, pp.56, 57, 128 p.

Conseil de l'Europe (2004) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, éd. Didier, « Division des Politiques Linguistique : Strasbourg », 196 p.

Gilberte NIQUET (1987) : *Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?* Paris, Hachette, 224 p.

Jean-Pierre ASTOLFI (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 128 p.

Jean Pierre CUQ et alii (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle, 303 p.

Le petit Robert (1985) : 2172 p.

Le petit Larousse illustré (1972) : 1800 p.

Lokman DEMİRTAŞ (2008) : *Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara - Fransızca yazılı anlatımve türk diline bağlı hataların analizi: Marmara Üniversitesi örneği*, «Doktora Tezi, Danışman : Prof. Dr. Hüseyin GÜMÜŞ», İstanbul, Marmara Üniversitesi, 479 p.

Martine MARQUILLÓ LARRUY (2003): *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, 128 p.

Notes

- ¹ a. Qu'entend-on par mot ? C'est un élément séparé :
par deux blancs : la voiture (2 mots), la voiture verte (3 mots);
par des signes de ponctuation : d'accord (2 mots), l'hôtel (2 mots) ;
par l'un et l'autre : c'est-à-dire (4 mots), peut-être (2 mots), déclare-t-il (3 mots), y a-t-il (4 mots) ;
- b. Remarque :
Si dans un texte on rencontre des sigles, il faut savoir que, quel que soit leur nombre de lettres, ils comptent pour un mot : FLE = 1 mot, CNCF = 1 mot, EDF = 1 mot.
De la même façon, les nombres, quelle que soit leur quantité de chiffres, comptent pour un mot : 1923 = un mot, 2008 = un mot. (Sauf s'ils sont écrit en lettres : 1923 = mille-neuf-cent-vingt-trois (écriture avec les recommandations orthographiques de 1990) = cinq mots. C'est la même chose pour les chiffres romains : XXI^e = un mot, XXI^e siècle = deux mots.