

Communication ou précision – quelle priorité ? Une analyse des fautes en dissertation française faites par des lycéens danois

Elisabeth Østergaard

Ulla Pedersen

Lycée de Vejen, Danemark



Il y a actuellement parmi les enseignants des langues étrangères une tendance à reconsidérer la conception de la discipline 'dissertation'. Pour la plupart de nos élèves, la compétence écrite en langue étrangère sert notamment à faciliter le bon usage de la langue orale. C'est pourquoi on doit attirer l'attention sur les fautes qui entravent le plus la communication, surtout quand il s'agit des débutants. Dans cet article nous avons compté les fautes les plus fréquentes dans les dissertations à l'examen des élèves de la classe terminale du lycée danois. Nous commentons les fautes par rapport à leur audibilité (à la morphologie de l'oral) et par rapport à l'influence sur la langue orale qui en suit. En plus, nous donnons des dessins d'un enseignement qui prend aussi en considération les résultats récents des linguistes qui montrent que pour obtenir une bonne assimilation d'une langue il faut éveiller la sensibilisation de la langue cible de l'élève, avant qu'on puisse demander une production. Finalement nous proposons une liste de méthodes de correction que nous jugeons efficaces, surtout quand il s'agit des débutants.

1. Introduction

En tant qu'enseignant de français¹, on s'étonne par exemple que les élèves font toujours des fautes de conjugaison des verbes et ont tant de difficulté à distinguer la différence entre la forme et la fonction des différents pronoms (cf. exemple 4).

Comme c'est impossible pour les élèves de ne pas faire des fautes du tout, il faut peut-être se poser la question suivante :

Quelles sont les fautes les plus graves?

1. Les parents parle avec le professeur
2. Ils devoir le faire.

3. Les parents ont un petit fils. Ils la considèrent intelligent.

4. C'est bien pour leur. / Bien qu'elle ne supporte pas leurs.

La plupart des professeurs pensent que les fautes de conjugaison du verbe sont les fautes les plus graves, mais pour pouvoir répondre à cette question d'une façon intelligente, il faut peut-être d'abord se demander quel est le but de l'enseignement ? Est-ce le but de savoir faire des phrases correctes mais assez simples, ou de savoir communiquer dans une langue plus élaborée mais avec le risque de faire des fautes.

La faute de l'accord entre le verbe et le sujet dans les exemples no 1 et 2 ne dérange pas vraiment la communication, tandis que la faute de la fonction du pronom dans les exemples 3 et 4 a pour conséquence qu'il est difficile d'interpréter la phrase.

Comme professeur on se pose constamment les questions : *Comment* peut-on éliminer les fautes de grammaire des élèves, et aussi *pourquoi* ne réussit-on pas à les éliminer?

La réponse à ces deux questions est vraisemblablement que les élèves n'ont pas la capacité cognitive de tout apprendre à la fois, ils apprennent par petites doses et seulement quand ils sont prêts à apprendre. Cela fait qu'il faut sélectionner les aspects de grammaire jugés importants et nécessaires et pas vouloir tout apprendre à la fois. En plus il faut prendre en considération qu'un élève motivé apprend beaucoup mieux qu'un élève qui ne voit pas à quoi bon apprendre un certain phénomène grammatical.

Si on met l'accent sur l'aspect communicatif, il vaut mieux catégoriser les fautes en fautes graves² et en fautes moins graves, et ainsi dans les premiers travaux écrits des élèves seulement corriger les fautes qui dérangent vraiment la communication. Quand les élèves ont obtenu une certaine compréhension de la structure de la langue française, on va pouvoir essayer de corriger d'autres fautes aussi pour améliorer/perfectionner leur langage.

Pour nous faire une idée réelle des fautes grammaticales que font les élèves, nous avons fait un comptage et une analyse de 77 dissertations³ du niveau B et 39 dissertations du niveau A écrites à l'examen final. Les élèves du niveau B sont les élèves qui apprennent le français depuis 3 ans au lycée. Les élèves du niveau A ont appris le français 2 ou 3 ans au collège avant d'arriver au lycée, où ils continuent à apprendre le français encore 3 ans.

On doit supposer que les fautes qu'ils font quand ils écrivent, se manifestent également dans leur langue parlée où le temps de réflexion est beaucoup plus limité. Quand on n'a pas beaucoup de temps pour surveiller sa langue, il y aura une augmentation de fautes.

Ainsi, en écoutant la langue parlée des élèves, on ne peut pas toujours décider s'ils respectent les terminaisons correctes par exemple l'accord des adjectifs et les substantifs auxquels ils sont subordonnés, puisque les prononciations de celles-ci se confondent phonétiquement. C'est à dire qu'on peut avoir l'impression que l'observation de cet accord ne leur pose pas de problèmes. Le problème se dévoile pourtant clairement, quand on regarde leur production écrite.

Pour améliorer l'enseignement de la grammaire française au lycée danois, il faut examiner quelles sont les fautes que font les jeunes Danois parce qu'ils sont Danois mais aussi parce que la phonétique française joue un rôle, ce qui peut mener à une confusion des expressions qui se ressemblent. En connaissant les fautes, nous pensons qu'il va être plus facile de savoir comment il faut intervenir pour y remédier⁴. Il faut souligner

que la langue maternelle de presque tous nos élèves est le danois et qu'on trouverait certainement d'autres fautes chez des élèves qui ont une autre langue maternelle.

La conception des fautes typiques diffère ainsi selon la nature de leur usage de la langue (oral ou écrit). Les professeurs doivent considérer cette différence en projetant des programmes et en fixant le but de l'enseignement qui doit en même temps incorporer une progression.

Cette différence entre la production orale et écrite a pour conséquence que l'enseignement des débutants doit surtout viser une sensibilisation et une élimination des fautes audibles dans la production orale. Après cet enseignement initial, l'enseignement doit progressivement aussi comprendre plus de grammaire et plus d'attention sur les terminaisons non audibles.

Ci-après nous allons commenter brièvement les fautes, que nous avons observées dans les dissertations finales des élèves. Ces fautes suivent l'ordre de priorité, ainsi que la première catégorie mentionnée est la catégorie qui couvre le plus grand nombre de fautes.

2. Les fautes

a. Les verbes

Aussi bien les élèves du niveau A que les élèves du niveau B produisent beaucoup de terminaisons incorrectes, ce qui montre un manque de sûreté en ce qui concerne la conjugaison des verbes, surtout quand il s'agit de l'imparfait, du futur et du conditionnel.

Ils ne **veut** pas discuter. / Les conséquences des attentats **était** grandes.

Il faut ajouter à cela les difficultés des élèves à employer le subjonctif et les temps passés (l'imparfait/le passé composé). Au niveau B on trouve beaucoup de confusion entre l'infinitif et le verbe conjugué et aussi entre les verbes auxiliaires, tandis que ces dernières catégories de fautes ont presque disparu au niveau A.

Elle **débutait** à l'âge de 18 ans. / On **a s'**attiré.

Comme les élèves préfèrent se limiter à l'utilisation du présent, du passé composé et du futur proche dans la dissertation libre, nous observons une réduction nette de terminaisons incorrectes dans cette partie du texte.

Au niveau A on constate des fautes dans les constructions passives (utilisation de *devenir* pour *être*, transfert direct du danois), dues probablement à l'envie progressive des élèves de s'exprimer d'une manière plus compliquée et peut-être également au fait que cette construction est beaucoup plus fréquente en danois qu'en français.

Il **devenait** expulsé.

b. L'analyse syntaxique de la phrase

L'analyse syntaxique de la phrase en ce qui concerne les membres de phrase nominaux pose presque uniquement des problèmes pour les élèves du niveau B.

Le comité donne **le film** quatre étoiles. / Elle va montrer **ses parents** qu'elle peut se débrouiller.

c. L'accord sujet/verbe et nom/adjectif

En général, il y a beaucoup de fautes d'accord aux deux niveaux A et B, et en conséquence il faut entamer des exercices concernant:

- L'accord sujet/verbe
- L'accord nom/adjectifs subordonnés
- L'accord du participe passé comme attribut du sujet et dans les cas où l'objet direct précède le verbe

Au niveau A l'utilisation incorrecte fréquente de l'accord sujet/participe passé avec 'avoir' comme verbe auxiliaire fait croire à une généralisation exagérée à base des cas avec le verbe auxiliaire 'être' et des cas où l'objet direct précède le verbe.

Elle a **débutée** sa carrière.

En général, on peut observer un nombre étonnant de fautes d'accord sur le niveau A. Une explication pourrait être que les élèves de ce niveau écrivent des dissertations plus longues, et en conséquence le risque de faire des fautes d'accord augmente, et aussi le risque de ne pas faire attention à ces fautes. Ajoutez à cela que les élèves du niveau A utilisent plusieurs adjectifs indéfinis comme par exemple 'tout'.

Tous le temps il était là / Ils ont les **même** valeurs.

C'est à dire qu'il faut leur donner des exercices qui entraînent les principes fondamentaux de l'accord du pronom.

d. L'emploi du pronom personnel

Contrairement aux élèves du niveau A, les élèves du niveau B ont de la peine à distinguer entre le pronom atone et le pronom tonique, surtout après une préposition. L'ordre des mots dans les phrases avec des pronoms atones leur posent aussi des problèmes.

Ensuite les élèves du niveau B et ceux du niveau A ont généralement des difficultés avec l'analyse syntaxique et la forme du pronom convenable. En plus, ils font des fautes d'élision en utilisant des pronoms, et enfin le pronom personnel atone est confondu avec le pronom personnel tonique et d'autres pronoms – une faute qui se produit souvent dans leur conversation orale aussi.

En ce qui concerne les pronoms personnels nous avons observé que les élèves se trompent souvent dans les cas suivants :

- L'accord absent du pronom et son antécédent : Tout le monde connaît cette femme. **Il** est populaire.
- Faute de construction de l'objet indirect : Elle le donne **à lui**.
- L'ordre des mots dans la phrase : Il a **le** choisi. / Il dit qu'il ne **la** veut pas aider.
- Une mauvaise maîtrise de l'élision quand le pronom personnel est placé devant le verbe : Il n'avait pas peur **du** faire

- Une analyse incorrecte des pronoms personnels comme objet direct ou indirect : La fille **lui** aide souvent
- Un mauvais choix de pronom : le pronom possessif 'leurs' au lieu du pronom personnel atone 'leur', ou le pronom personnel atone 'leur' au lieu du pronom personnel tonique 'eux'. La fille parle souvent avec **leur**. C'est bien pour **leur** / Pour **les** c'est une question d'argent.

La confusion de **leur** avec **eux** peut être dûe à la coïncidence phonétique de **eu** dans les deux mots, et au fait qu'en danois un seul mot couvre les deux fonctions.

On peut constater aussi une tendance à utiliser le complément prépositionnel au lieu du pronom personnel au datif. Il donne une pomme **à elle**, au lieu de Il **lui** donne une pomme, parce que les élèves transfèrent la structure de la phrase danoise.

e. L'utilisation du complément de l'infinitif

Les élèves du niveau B utilisent trop le complément de l'infinitif 'de', même s'ils devraient utiliser 'à' ou rien devant l'infinitif, ce qui indique une généralisation du 'de', c'est-à-dire du complément de l'infinitif le plus fréquent.

Il faut que j'apprenne **de** vivre / Elle n'aime pas **d'**être là.

Les élèves du niveau A maîtrisent au contraire beaucoup mieux l'utilisation correcte des compléments de l'infinitif différents.

On ne peut pas exclure que cette constatation résulte d'une meilleure maîtrise du dictionnaire.

f. L'ordre des mots

Et les élèves du niveau B et les élèves du niveau A font un certain nombre de fautes en employant la négation et d'autres adverbes. Le recensement indique que les élèves du niveau A ne doutent plus du placement des adverbes en général.

Pour les élèves du niveau B, l'ordre des mots pose des problèmes, surtout quand la phrase commence par un complément circonstanciel de phrase. Ceci est probablement dû au fait que l'inversion dans la phrase danoise équivalente est obligatoire.

Je sais qu'ils **aussi** ont raison. / Le matin, **dit elle** au revoir à ses parents.

g. L'article partitif réduit

Tandis que les élèves du niveau B font à peu près autant de fautes avec l'article partitif réduit après la négation qu'après des adverbes de quantité, il semble que les élèves du niveau A maîtrisent l'utilisation de l'article partitif réduit après la négation, alors qu'il se produit toujours un certain nombre de fautes après les adverbes de quantité.

En même temps, il faut préciser que les élèves du niveau A utilisent un grand nombre d'adverbes de quantité, contrairement aux élèves du niveau B qui utilisent surtout les adverbes de quantité à peu près automatisés comme 'beaucoup de' et 'peu de'.

h. L'utilisation de 'ce qui, ce que'

Les élèves du niveau A font plus de fautes à propos de 'ce qui' et 'ce que' que les élèves du niveau B, mais pour expliquer ce résultat statistique, il faut ajouter que les élèves du niveau B ne font pas souvent des phrases compliquées c'est-à-dire des phrases qui demandent l'utilisation de 'ce qui' et de 'ce que'.

On a peur de ce **que** est inconnu / Elle est fascinée par **la** qui fait peur à l'homme.

i. Les classes de mots

Les élèves des deux niveaux ont des difficultés à distinguer l'adjectif de l'adverbe.

Cela est probablement dû à l'effet que les élèves ignorent la différence entre l'adjectif et l'adverbe dans leur propre langue.

C'est extrême dur. / Ils jouent très **bon**.

j. Confusion entre *vouloir* + infinitif et le futur proche

Ce sont surtout les élèves du niveau B qui ont de la peine à distinguer les expressions de volonté du futur proche. Cette confusion peut être due à la coïncidence phonétique (la difficulté de distinguer 'je veux partir' de 'je vais partir'), mais il est probable que le fait que le futur proche n'est pas grammaticalisé dans le système verbal danois joue un rôle important aussi. Ainsi, en danois on utilise le verbe qui correspond à *vouloir* dans les deux cas.

Je pense qu'il **veut** être difficile de trouver un travail.

Les élèves du niveau A, par contre, ont du mal à retenir qu'on ne peut pas utiliser le futur et le conditionnel dans les phrases préposées par 'si' exprimant une hypothèse.

Si on **vivrait** en paix on pouvait se concentrer.

Cela montre aussi que les élèves du niveau A s'expriment d'une façon plus compliquée au niveau de la syntaxe que les élèves du niveau B.

k. L'utilisation du pronom relatif

Les fautes que font les élèves du niveau B quand ils utilisent le pronom relatif sont dues à des fautes d'analyse syntaxique, c'est-à-dire qu'ils ont de la peine à décider si le pronom relatif a la fonction sujet ou objet direct.

C'est un obstacle **qui** on doit surmonter.

Les élèves du niveau A font seulement des fautes quand ils utilisent les pronoms relatifs dans des cas compliqués, c'est-à-dire dans les cas qui diffèrent de l'utilisation du pronom relatif dans la langue danoise, par exemple quand il faut employer une préposition avec un pronom relatif ou quand il faut employer 'dont'.

C'est une histoire **qu**'on parle beaucoup **de**.

l. Confusion du complément de l'infinitif et de la conjonction⁵

Pour les élèves du niveau B, il est difficile de distinguer l'utilisation de 'de' et de 'que' devant respectivement un infinitif et une proposition subordonnée, tandis que les

élèves du niveau A ne font pas cette sorte de fautes.

Il dit que c'est difficile **que** trouver un travail / Il se sent responsable **de** Gaby a décidé de déménager.

m. L'utilisation des pronoms impersonnels

Comme tous les élèves du niveau A et du niveau B font des fautes dérangeantes en utilisant les pronoms impersonnels (*ce, cela, ça, il*) comme sujet dans une phrase, il faut sensibiliser les élèves à la problématique et faire des exercices d'automatisation pour éviter que les élèves du niveau A continuent à faire des fautes de ce type.

C'est ne signifie rien. / Parce que c'est **là** qui l'inspire / **Ça** est une bonne idée.

o. Les fautes audibles et non audibles

Les élèves des deux niveaux font et un certain nombre de fautes audibles qu'il faut essayer d'éliminer et un certain nombre de fautes non audibles.

C'est ne pas une bonne idée / **Ce ne** pas possible.

Cette une question d'argent. / Il aime beaucoup **ces** parents / Il fait **tous** qu'il peut.

Même si les fautes non audibles ne sont pas considérées aussi graves que les fautes audibles, il va de soi qu'on doit essayer d'éliminer les deux types dans la langue écrite aux deux niveaux.

3. Résultats de l'enquête : les types de fautes

Nos statistiques montrent que les élèves danois font surtout des fautes par rapport à deux catégories spécifiques : verbes et pronoms, ce qui n'est pas inattendu. Il faut distinguer l'oral de l'écrit en évaluant l'importance des fautes et en conséquence de cela les efforts qu'il faut utiliser pour les éliminer.

En ce qui concerne la production écrite, et les fautes des verbes et les fautes des pronoms faussent le sens qu'elles soient audibles ou non. En ce qui concerne la production orale, il faut surtout viser les fautes pronominales qui peuvent changer le sens de la phrase totalement – 'il' au lieu de 'elle' par exemple. Les fautes verbales et l'incertitude de la conjugaison ne sont pas aussi graves, en premier lieu, parce qu'elles ne sont pas toujours audibles et en second lieu, parce qu'elles ne troublent pas le sens de la phrase autant que les fautes pronominales.

4. L'enseignement

Dans l'enseignement de la grammaire française aux débutants, c'est d'une importance primordiale de se mettre au courant des fautes audibles les plus graves et de concentrer les efforts des élèves dans ce domaine. Il faut attirer leur attention surtout sur deux catégories :

1. La confusion qui se produit quand ils essaient d'appliquer les structures danoises à la langue française (le transfert direct).
2. La coïncidence phonétique qui donne lieu à des fautes troublant la compréhension.

Il faut souligner qu'on ne peut pas traduire directement d'une langue à une autre, et

ensuite ce serait une bonne idée de les rendre conscients des pièges dans lesquels ils se laissent attrapper, justement parce qu'ils sont Danois.

Dans un texte quelconque, on peut souligner les structures grammaticales qui posent des problèmes, par exemple le futur proche et les constructions de *vouloir* + infinitif. On peut même enrichir le texte en augmentant le nombre d'exemples. Cette manière de focaliser l'attention sur un problème grammatical a pour but de sensibiliser l'oreille de l'élève aux structures correctes.

Ensuite on peut continuer l'enseignement en utilisant d'autres textes français qui n'ont pas été ni enrichis ni soulignés. Selon Rod Ellis (1997), il est très important de ne pas exiger que l'élève s'exprime en français avant d'avoir obtenu une certaine conscience de la langue. Cette conception (conscience de la langue *avant* production de la langue) va faciliter l'assimilation de la langue. Un élève conscient va plus facilement être capable de surveiller sa langue, comparer ce qu'il écrit/dit avec ses connaissances grammaticales.

Ce serait une bonne idée de faire également des exercices dans lesquels on demande à l'élève de choisir une parmi plusieurs possibilités. Par exemple : *Cochez la bonne phrase* :

A) *Ma mère va heureusement venir ce soir.*

B) *Ma mère veut heureusement venir ce soir.*

Pour améliorer l'effet de l'exercice, on peut demander aux élèves de discuter le problème avant de répondre, et ensuite on peut leur demander une explication supplémentaire. Après un certain temps de confusion et d'essais, de contrôle et de feedback négatif et positif, l'élève va atteindre un niveau plus élevé, et le nombre de fautes dans un domaine spécifique va diminuer. On peut intensifier le processus d'acquisition en focalisant sur la langue écrite et la langue parlée en même temps.

Il est important de prendre en considération aussi que le développement linguistique des élèves n'est pas du tout homogène, et il ne faut pas s'attendre au fait qu'un élève qui n'a pas encore atteint un niveau adéquat soit capable d'apprendre n'importe quel type de phénomène grammatical. On ne peut pas forcer le développement linguistique des élèves, autrement dit, il faut enseigner individuellement. Avec l'extension des ordinateurs et le système du courriel électronique, ceci est devenu plus facile.

Comment trouve-t-on alors les phénomènes grammaticaux qui conviennent à un élève ? On peut poser la question à l'élève directement ou on peut chercher dans son travail écrit et oral. C'est un fait qu'un enseignement remédiable donne de meilleurs résultats parce que l'élève a une motivation beaucoup plus grande quand il reconnaît qu'il doit viser ses besoins individuels.

5. Comment corriger le langage des élèves

Toutes ces constatations impliquent que nous devons aussi changer notre attitude à l'égard de la correction des fautes, c'est à dire d'abord concentrer nos efforts sur les fautes qui troublent grièvement le sens de la phrase. Autrement dit, en première ligne épargner l'enseignement communicatif.

Il y a des linguistes comme Truscott (1996) par exemple qui pensent que la correction n'a aucun effet. Nous ne sommes pas d'accord. Nous avons fait l'expérience que la correction de la production de langue écrite ou orale peut faciliter la sensibilisation

de la langue de l'élève. La question n'est pas *si* on doit corriger, mais plutôt *comment* corriger.

Nous avons abandonné la méthode de correction traditionnelle il y a longtemps. Une dissertation pleine de gribouillages au stylo rouge ne sert qu'à décourager l'élève. Pour s'assurer que l'élève comprend et retient la correction des fautes, il faut focaliser sur une ou très peu de fautes à la fois. Cela veut dire qu'il y a des fautes que le professeur doit négliger. Le but est de rendre clair à l'élève dans quel domaine il faut faire un effort, et en plus, de rendre son travail réalisable sans surcharger sa mémoire/sa capacité cognitive. Voici différentes méthodes à conseiller (avec l'exemple du futur proche en français).

a. Avant que les élèves fassent leur devoir écrit, le professeur attire leur attention sur le problème futur proche/vouloir + infinitif. En plus il annonce qu'il va focaliser sur ce même problème en corrigeant les devoirs.

b. Avant de rendre la dissertation, les élèves corrigent leur travail guidés par le professeur. Le professeur pourrait dire par exemple : "Soulignez tous les infinitifs. Veuillez vérifier s'il s'agit d'un futur proche ou d'une expression de volonté".

c. Avant de rendre le produit, le professeur peut demander aux élèves d'échanger les dissertations en vue de corriger les fautes du voisin.

d. En corrigeant le devoir, le professeur ne doit pas donner la bonne solution. Il a plusieurs possibilités: Il peut souligner l'expression incorrecte. Il peut faire une petite marque dans la marge. Il peut noter une référence à la grammaire, selon le niveau de l'élève.

Nous pensons qu'après avoir obtenu une certaine routine les élèves seront capables de se distancer de leur produit écrit et de le regarder avec 'les yeux d'un professeur' plus ou moins vigilants bien sûr.

Nous ne pensons pas avoir trouvé la pierre philosophale, mais nous avons fait l'expérience que pour sensibiliser l'oreille de l'élève, il faut déterminer le cible du travail. Si on réussit à attirer l'attention de l'élève sur un de ses problèmes spécifiques, c'est une manière d'éveiller sa motivation, ce qui est à base de toute assimilation de connaissance. Cette manière de travailler n'est réalisable que si on laisse de côté les fautes moins graves, et nous jugeons moins graves les fautes qui ne troublent pas trop la communication.

Références

Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press.

Truscott, J. 1996. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, pp 327-369.

Notes

¹ Ayant enseigné le français au lycée pendant plus de vingt ans, nous avons une bonne connaissance des fautes que les élèves continuent à faire.

² Une faute grave est une faute qui dérange la communication et la compréhension.

³ La dissertation à l'examen final (le bac) consiste d'un texte danois que les élèves doivent traduire en français, et un texte français à la base duquel ils font un ou deux commentaires courts et une dissertation plus libre.

⁴ Notre documentation consiste en 116 dissertations de différents lycées dispersés au Danemark, rédigées pour l'examen final du baccalauréat en 2003. Nous soulignons qu'il s'agit d'une documentation assez limitée. Pour avoir des résultats plus convaincants, il va falloir élargir la documentation.

⁵ Qui représente en même temps la conjonction et la marque de l'infinitif (= infinitivmærke).