Claude Lizé
2003/01/01

Révision / correction

Faire des fautes en français, une fatalité?

Ne pas faire de fautes en français est souvent perçu comme une utopie dont la réalisation est entravée par l'hydre de la fatalité.

Quelles conditions doivent être réunies pour que soit diminué le territoire de cette fatalité ? Bien entendu, la connaissance des règles de base de la grammaire est une condition sine qua non de la réussite. Or, cette connaissance est bien souvent acquise, tout au moins de façon suffisante, dès la fin des études secondaires. D'autres raisons expliquent donc ces fautes dites d'inattention, que nos étudiants qualifient volontiers de« niaiseuses », qui continuent de farcir leurs copies et pour lesquelles les explications grammaticales sont manifestement superfétatoires.

Cet article a pour but de tracer un portrait des conditions nécessaires pour écrire correctement un texte en français, en excluant les problèmes reliés aux failles dans les connaissances grammaticales des étudiants et pour lesquels des stratégies d'enseignement sont déjà bien connues… ou, à tout le moins, souvent abordées en didactique du français ; d'ailleurs, la fameuse *nouvelle grammaire* tente de répondre, à sa façon, à ces besoins d'une meilleure intégration des apprentissages linguistiques des étudiants en misant sur la description du système de la langue au coeur duquel se situe la phrase. Mais tel n'est pas l'objet de cet article et, à partir de maintenant, il n'en sera donc plus question… sauf pour y revenir à la fin !

Nous supposons que l'étudiant qui arrive au cégep a suffisamment de connaissances linguistiques pour écrire à peu près correctement un texte en français. Pourquoi n'y

arrive-t-il pas ? Souvent, les fautes résultent d'une *mauvaise planification du travail d'écriture, d'une mauvaise stratégie de rédaction* et de *failles importantes dans le travail de relecture.* Nous tenterons d'expliquer ici en quoi consiste chacun de ces éléments. Mais la plupart du temps, les fautes résultent surtout d'une *déficience de la motivation* de l'étudiant, déficience récurrente depuis le début du secondaire quand ce n'est pas depuis le primaire. Et la motivation sera au rendez-vous le jour où il pourra répondre à cette question hors de portée de la grammaire : Pourquoi faudrait-il que je sache parler et écrire correctement ? Nous commencerons donc par cette question.

Déficience de motivation

Il ne faut jamais oublier que la langue est un système codifié, fort contraignant, et que nos étudiants sont de jeunes adultes *en train de* sortir du monde de l'adolescence. Il s'agit de cet âge de la vie où l'opposition à l'autorité est le passage obligé à la formation de la personnalité : opposition d'abord aux parents, les premiers sur la ligne de front, aux professeurs, guère plus loin, et à la… grammaire, laquelle est perçue comme une liste de règles faites uniquement pour contraindre l'étudiant. Voilà qui explique tant de leurs remarques du genre : « Pourquoi faut mettre un « s » ? T'as quand même compris ce que je voulais dire » ou : « Pourquoi Tremblay est libre d'écrire *toé,* pis moi je pourrais pas ? », ou encore, de façon plus radicale : « J'ai ben l'droit d'écrire comme j'veux ! »

Il y a dans ces remarques une attitude de refus qui n'a rien à voir avec la grammaire. Nous avons la chance d'avoir des étudiants qui, à l'âge qu'ils ont, peuvent mieux réfléchir que cela. Il vaut parfois la peine de consacrer un peu de temps à leur expliquer ce qu'est un système. Je prends habituellement l'exemple de la mécanique qui permet au jeune enfant de marcher : il n'est pas libre de marcher comme il veut ; et même s'il décide qu'il est « libre », il va vite apprendre, après s'être cassé le nez quelques fois, qu'il vaut mieux faire comme tout le monde et mettre un pied devant l'autre. Il doit donc se soumettre. Quel mot affreux ! Il faut voir la tête de mes étudiants quand je leur dis qu'il leur faut se soumettre !

L'enfant qui refuserait de se soumettre aux règles de la mécanique de la marche deviendrait un adulte… handicapé. L'enfant qui se soumet à cette mécanique…

devient dangereusement libre : il peut désormais plus facilement échapper à la surveillance de ses parents, il peut aller là où il veut sans avoir à le demander, il peut même courir, toute la maison étant désormais devenue son territoire. La soumission au système de la langue n'a de sens que s'il s'ensuit une augmentation de la liberté. Voilà pourquoi, instinctivement, le jeune enfant apprendra aussi à parler : parce que la langue lui permet d'augmenter le territoire de sa liberté. Ainsi, ayant acquis un certain contrôle sur son espace immédiat par la maîtrise de la marche, il aura aussi accès au monde grâce à la maîtrise de la langue. Refuser de se soumettre aux contraintes, parfois même farfelues, de la langue, c'est accepter de limiter le territoire de notre liberté. Dites cela à vos étudiants… ils ne le savent pas.

Planification du travail d'écriture et stratégie de rédaction

Les étudiants, qui ont pourtant appris à faire des plans, n'en font que rarement, ou plutôt, n'en font que contraints de le faire — si le plan est corrigé, par exemple. Cette étape, pourtant primordiale pour organiser sa pensée, est la plupart du temps escamotée sous prétexte qu'on ne leur alloue pas suffisamment de temps pour la rédaction d'une analyse ou d'une dissertation. Les plus consciencieux feront un plan… sommaire.

Les professeurs ont toujours dit, et avec raison, que le plan sert à organiser sa pensée. Et qui peut croire qu'on peut écrire un texte d'une certaine longueur sans que la pensée ne soit organisée ? En fait, cette question conduit à un constat : il est *impossible* d'écrire un texte consistant sans faire de plan. Posez la question suivante aux étudiants : pouvez-vous écrire un texte, disons de 700 mots, sans faire de plan au préalable ? Ils vous répondront… que oui ! Voilà ce qu'ils *croient* ! La réalité est tout autre. Tous, sans exception, font un plan… S'il n'est pas écrit, il sera mental. Répondre qu'on peut écrire un texte de 700 mots sans faire de plan, c'est affirmer qu'on peut écrire sans… penser !

Or, notre pensée ne peut pas tout penser en même temps. Voilà pourquoi il vaut mieux faire le plan AVANT d'écrire. En écrivant, par la suite, on pourra améliorer, enrichir, modifier, corriger le plan… plutôt que de le *faire*. On voit donc tout le profit qu'on peut

tirer du plan sur la qualité du texte final, qui ne sera pas un « gros oeuvre », mais un produit intellectuel nuancé.

Un autre avantage à tirer du plan bien fait avant l'étape de rédaction tient au fait que, dégagé de la contrainte de suivre le fil de ses idées sans se perdre, l'étudiant disposera d'un certain nombre de « neurones » pour penser à la qualité de son écriture. Il pourra plus facilement déposer le stylo et ouvrir le dictionnaire pour vérifier une définition, une orthographe, un genre… Il pourra ouvrir la grammaire pour s'assurer d'un accord… Et si une idée nouvelle se présente, il pourra l'inscrire sur son plan sans avoir à précipiter le rythme de l'écriture de peur de l'oublier, précipitation qui, fatalement, entraîne son lot de fautes. Le plan permet d'écrire un texte définitif sur le plan tant du contenu que de la forme. À la fin de la rédaction, le texte est un produit fini.

Voilà bien une révolution pour les étudiants qui arrivent au cégep et à qui on a dit depuis le primaire qu'il fallait se relire pour se corriger. Le message subliminal qu'ils ont entendu est celui-ci : je peux écrire n'importe comment puisque je me relirai pour me corriger… Au collégial, il faut tout de suite écrire sans faire de fautes… ce qui ne dispense pas de la relecture.

Pourquoi est-il si important d'écrire tout de suite sans faire de fautes ? Voici une autre question dont la réponse n'a rien à voir avec la grammaire. Il existe un phénomène bien connu que l'on nomme la « mémoire de courte durée ». Cette mémoire enregistre les données dont nous avons besoin dans le cadre d'une tâche ponctuelle limitée dans le temps (on dit qu'elle fonctionne sur une période d'environ 24 heures). Ainsi, si j'écris « les arbre », c'est probablement parce que je suis préoccupé par autre chose que l'orthographe (peut-être suis-je en train de faire un plan mental parce que je n'ai pas fait de plan écrit), et non pas parce que j'ai besoin d'un cours de grammaire sur l'accord du nom. Or, l'écrivant ainsi, ma mémoire visuelle l'enregistre ainsi, et il sera difficile de voir l'erreur à la relecture dans une heure ou deux. Cela explique que les étudiants soient parfois surpris de voir rapidement les fautes sur la copie de leur voisin, mais pas sur la leur.

Comment déjouer les pièges de la mémoire de courte durée ? En écrivant tout de suite sans faire de fautes ! Il faut avoir fait un plan pour y arriver. Ou alors, si le travail doit être fait à la maison, il suffit de le terminer 24 heures avant l'échéance et de le relire

juste avant de le remettre.

Travail de relecture

La relecture d'un texte qui vient d'être écrit est nécessaire (vous voyez, nous ne craignons pas la contradiction !). Il vaut mieux faire cette relecture au moins 24 heures après la rédaction. Si le texte doit être écrit en classe et remis au professeur à la fin de la période consacrée à cette fin, il n'y a que la relecture systématique qui soit vraiment utile.

Qu'est-ce que la relecture systématique ? On ne relit pas un texte pour voir si on est bon ou pas bon ! Il revient au professeur de faire l'évaluation. On se relit essentiellement pour améliorer ce qui peut être amélioré à cette étape du travail : la qualité de la langue. Comment y arriver ?

Il faut d'abord avoir une bonne connaissance de soi-même. Le professeur peut indiquer à chaque étudiant, à l'occasion d'une correction, les principaux champs d'erreurs qui sont les siens, lui demander de faire une révision des règles qui s'appliquent et de relire ses écrits en ciblant ces champs. Habituellement, en ciblant trois champs d'erreurs et en les corrigeant, on obtient une amélioration importante de la performance linguistique de l'étudiant. La relecture systématique est un travail efficace si l'étudiant prend la peine de vérifier son texte en fonction de ses champs d'erreurs, et rentable puisque la note octroyée à la qualité de la langue augmente. Puisqu'il s'agit alors d'un travail d'analyse de la langue et non plus de rédaction ou de simple relecture, le phénomène de la mémoire de courte durée intervient beaucoup moins, et cela est d'autant plus vrai que l'étudiant doit faire un travail de repérage des éléments à vérifier et de marquage des accords ciblés.

Et la grammaire dans tout cela ?

Qui contestera le fait que pour écrire sans faire de fautes, il faut connaître la grammaire et l'orthographe ? Or, comme on l'aura compris, ce n'est pas en enseignant la grammaire, fût-elle *nouvelle*, qu'on réglera les problèmes qui ne « poussent » pas dans

son « champ »… et qui sont souvent ceux de nos étudiants de mise à niveau. Tout le domaine de la pédagogie de la langue d'enseignement dont nous avons traité dans cet article a fait l'objet de bien peu de travaux… même si les thèmes de la motivation des étudiants, de la planification du travail d'écriture, des stratégies de rédaction et du travail de relecture sont connus depuis longtemps.

A contrario, il n'y a que la grammaire (dans son sens large, comprenant aussi la stylistique) qui pourra faire progresser la connaissance de la langue et la qualité de son maniement une fois réglés les autres problèmes. Cet enseignement est nécessaire pour tous nos étudiants (pas seulement ceux des cours de mise à niveau). La *nouvelle* grammaire offre des outils performants pour améliorer… la performance de nos étudiants.

Puisque, dans le domaine de la langue comme dans celui de tous les autres savoirs humains, tout n'est question que de degrés de connaissances et d'habiletés, et que c'est précisément cela qui rend la langue aussi fascinante que la médecine, l'astronomie ou la littérature, il faut enlever de la tête de nos étudiants l'idée qu'ils auront un jour « fini » de l'apprendre (il faut peut-être enlever aussi cette idée de la tête de certains professeurs d'université). Et que cela n'est pas le signe d'un handicap quelconque du locuteur ou du scripteur, ou d'une complexité excessive du français, ou encore, du complot d'une secte de grammairiens ou de pédagogues. Bien au contraire, il s'agit là du signe de la richesse inépuisable de la langue… Qui se plaindrait d'un compte de banque… inépuisable ?

Faire des fautes en français, une fatalité ? Il est bien sûr que, comme le médecin ne peut pas guérir toutes les maladies, le professeur de littérature ne peut lire tous les livres, ni l'astronome connaître toutes les étoiles ! Ce qui n'empêche pas des médecins, des professeurs, des astronomes d'être meilleurs que d'autres ! Le tout est de savoir pourquoi on devrait être meilleur. Question de motivation… Oups, ça recommence !

Claude Lizé

Professeur au département de français, cégep de l'Abitibi-Témiscamingue