François Lépine

2016/04/14

Métacognition Révision / correction

Qui corrige apprend. Quelles leçons peut-on tirer des erreurs en français écrit? (seconde partie)

La première partie de cet article est parue dans le numéro précédent du bulletin *Correspondance* (vol. 21, n^{o} 2, janvier 2016).

François Lépine a travaillé de 1985 à 2015 dans le domaine de l'enseignement de la communication écrite à l'Université Laval, d'abord à l'École de langues de la Faculté des lettres et des sciences humaines, puis, à compter de 2002, à la Faculté des sciences de l'éducation, où il a coordonné, à partir de 2008, le Centre de développement des compétences langagières. Il s'intéresse particulièrement à l'analyse des erreurs dans les productions écrites et a donné pendant plusieurs années des cours de correction de textes d'élèves dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire.

Nous poursuivons le compte rendu partiel de l'expérience du cours de didactique du français *Étude pratique de la correction* (EPC) donné pendant plusieurs années à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval dans le cadre du baccalauréat en enseignement secondaire, voie français, langue première. Dans la première partie, nous avons présenté les objectifs et la démarche pédagogique de ce cours portant sur l'analyse des erreurs et des divers dysfonctionnements dans les copies d'élèves du secondaire et du postsecondaire. Nous nous y sommes arrêté en particulier sur les problèmes d'ordre orthographique et avons exposé quelques caractéristiques des erreurs de syntaxe, de ponctuation et de vocabulaire.

Dans cette seconde partie, nous décrirons d'abord la manière dont ont été traitées plus spécifiquement les erreurs de syntaxe dans le cours EPC et montrerons ensuite, à partir de la correction détaillée d'un conte écrit par un élève de 3e secondaire, quelques particularités des erreurs de ponctuation, de vocabulaire et de cohérence textuelle. Auparavant, il conviendrait de préciser l'orientation du cours EPC comme élément de la formation des futurs enseignants et futures enseignantes en ce qui touche la correction des copies d'élèves. Axée sur le développement de la capacité de détection et d'analyse des erreurs, donc sur les compétences préalables – surtout linguistiques – à l'acte de correction, la démarche qui sous-tendait le cours EPC est étroitement liée aux deux premières des « trois opérations du processus de révision selon Scardamalia et Bereiter (1983) adaptées à la correction d'une production écrite, effectuée par l'enseignant », que Julie Roberge expose dans son excellent ouvrage sur la correction des textes d'élèves[1]. Il s'agit, en effet, de « Comparer » (« l'enseignant lit le texte de l'élève, compare avec ce qui était attendu et repère une erreur ou un bon coup » sur le plan de la langue, de la structure ou du contenu), puis de « Diagnostiquer » (« l'enseignant diagnostique la nature de l'erreur et établit les causes possibles »). La troisième opération, « Opérer » *(sic)*, renvoie à l'action qu'effectue l'enseignant, à savoir l'écriture d'un commentaire[2].

Le travail sur les erreurs de syntaxe

L'analyse des erreurs de syntaxe, comme nous l'avons signalé dans l'article précédent, est plus exigeante que celle des erreurs d'orthographe. Le travail, dans notre

expérience, portait d'abord sur le développement de la capacité de détection des erreurs, puis sur leur description en termes linguistiques, ce qui menait à la correction, accompagnée d'une justification.

Pour beaucoup des étudiants et étudiantes qui suivaient le cours EPC, la notion même d'« erreur de syntaxe » était une découverte, si bien que, même si la consigne d'un exercice précisait « toutes les phrases qui suivent contiennent une erreur de syntaxe » (toute autre erreur éventuelle présente dans ces phrases ayant été corrigée par moi au préalable), certains s'obstinaient à y trouver des « erreurs » d'un autre ordre, ce qui montrait que la conceptualisation des grandes catégories linguistiques n'était pas terminée. Il s'agissait donc de guider les étudiants, de phrase en phrase, dans un exercice de « scrutation syntaxique ».

Certains problèmes étaient faciles à détecter et à analyser; par exemple :

Il faut remédier ce grave problème rapidement.
Omission de la préposition *à* liée au verbe remédier : on remédie **à** un problème, complément indirect du verbe (CI).

L'écrit est indissociable aux moyens audio-oraux de communication.
Erreur sur le choix de la préposition liée à l'adjectif *indissociable* : une chose est indissociable **d'**une autre.

Tout ce dont j'ai pu apercevoir, ce sont des policiers et un ambulancier.
Erreur sur le choix du pronom relatif. *Dont* est soit CI, soit complément du nom; ici, le verbe *apercevoir* requiert un complément direct (CD), donc : *Tout ce* ***que*** *j'ai pu apercevoir*…

On peut décider de ne pas pratiquer aucune religion.
Erreur relative à la construction de la phrase négative. Celle-ci doit inclure deux termes négatifs corrélatifs : l'adverbe *ne* et un autre mot négatif. Or, on a ici le *ne* suivi de *pas* et d'aucune, ce qui est redondant. Il faut supprimer l'un des deux mots. Deux corrections sont possibles : *de ne pratiquer aucune religion, de ne pas pratiquer de religion.*

Une aide financière de l'État aux familles inciterait surement les couples.
Omission d'un CI obligatoire : *inciterait les couples à avoir des enfants*.

Peu à peu, toutefois, les choses se corsaient. Ainsi, dans la phrase *Le problème de la consommation de drogues chez les jeunes fait surgir d'autres*, les étudiants constataient l'omission du pronom personnel *en*, mais ils auraient eu du mal à expliquer à l'auteur de cette phrase la construction correcte – en apparence si « évidente » – « en fait surgir d'autres »! L'analyse de l'erreur impliquait la reconnaissance de certains traits syntaxiques : le fonctionnement du pronom *en* combiné à un autre terme, le lien sémantique et grammatical entre *en… d'autres* et le verbe *surgir* (le pronom joue ici le rôle d'agent auprès du verbe à l'infinitif, alors qu'il en est habituellement le CD) et la construction causative *faire* + *infinitif*. En isolant et en clarifiant chacun de ces éléments tout en s'appuyant sur le sens de l'énoncé, il est possible de reconstruire la phrase étape par étape, à peu près comme suit : *d'autres problèmes ont surgi -> ce problème a fait surgir d'autres problèmes -> ce problème en a fait surgir d'autres*.

Parmi les problèmes de syntaxe sur lesquels je souhaitais attirer l'attention des étudiants, en raison de leur fréquence, figuraient notamment ceux-ci :

- L'articulation défectueuse du gérondif ou du groupe participe présent (GPart) par rapport à la phrase : *Je crois que mes compositions ou mes rapports pourront profiter de cette démarche en augmentant la clarté et la précision*.
- L'articulation défectueuse du groupe verbal infinitif (GVinf) par rapport à la phrase : *Tout enfant a besoin d'avoir ses deux parents afin de lui apporter la sécurité affective*.
- Le fait de lier un même « complément » (à la fois direct, indirect ou autre) à deux

verbes (ou locutions verbales) de régimes différents : *L'étude montrait que la qualité du travail des personnes handicapées était équivalente ou surpassait celle des autres employés*.

- L'erreur de construction dans la comparaison : *Les Noirs américains sont deux à trois fois plus de chômeurs que chez les Blancs*.

L'étude approfondie d'erreurs comme les précédentes démontrait aux étudiants la différence entre un savoir intuitif, en grande partie inconscient, relativement à une multitude de phénomènes syntaxiques, et un savoir explicite, c'est-à-dire une véritable capacité d'analyse s'appuyant sur des connaissances linguistiques.

Le travail s'étalait sur trois ou quatre semaines et était souvent, dois-je en convenir, ardu. Pour atteindre à un niveau raisonnable de compétence relativement à la détection, à l'analyse et à la correction d'erreurs de syntaxe, il me semblait que les étudiants devaient être exposés à de nombreux cas différents ainsi qu'à plusieurs occurrences des erreurs fréquentes. Cela tenait parfois de la séance d'entrainement (grammatical) et faisait suer (les méninges) en conséquence… À la différence des erreurs d'orthographe grammaticale les plus fréquentes – qui renvoient à des oppositions simples touchant le genre, le nombre, la personne –, l'analyse d'un segment suspect sur le plan syntaxique implique que soit mobilisé un ensemble considérable d'outils conceptuels, c'est-à-dire une représentation claire, solide et opératoire de la phrase (constituants obligatoires et facultatifs, formes et types de phrases, fonctions syntaxiques, subordination, coordination, etc.), du fonctionnement interne des groupes (pour pouvoir expliquer, par exemple, les erreurs touchant les compléments du verbe) de même que des catégories grammaticales (nom, pronom, déterminant, préposition, etc.). Et encore, on peut être habile à reconnaitre et à décomposer les différentes constructions syntaxiques étudiées dans les cours de grammaire ou de linguistique, mais savoir expliquer à un élève en quoi la phrase qu'il a écrite s'écarte, sur le plan structurel, de la forme attendue, c'est une autre paire de manches! Évidemment, aucun enseignant de français n'est tenu de tout savoir « sur le bout de ses doigts » en matière de syntaxe (ou de tout autre domaine de la langue), d'où l'importance accordée dans le cours EPC à la recherche dans des ouvrages de référence (*Le petit Robert, Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, *Grammaire méthodique du français*, etc.), la Banque de dépannage linguistique, *Le français tout compris : Guide d'autocorrection du français écrit*, Antidote, etc., pour

justifier la correction d’une erreur.

La correction d’un texte complet

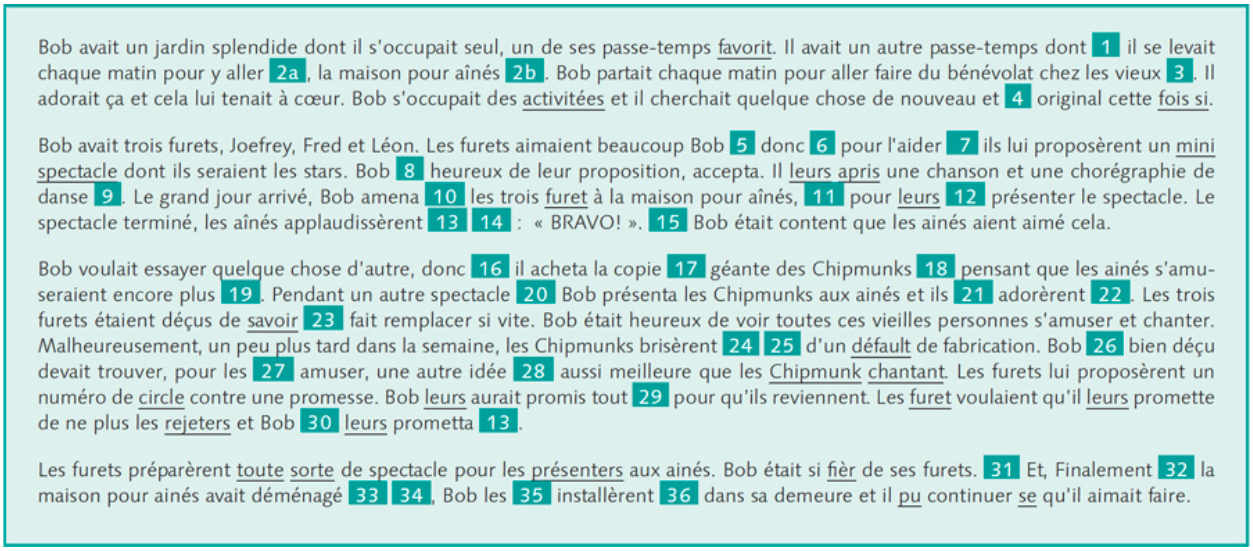
À la fin du cours EPC, les étudiants devaient, en équipes de trois, analyser un texte complet « sous toutes les coutures », c’est-à-dire y relever les erreurs ou dysfonctionnements de tous ordres, les décrire, les expliquer et les corriger, effectuer par ailleurs l’évaluation globale des forces et des faiblesses de l’auteur et proposer une démarche de remédiation (apprentissages prioritaires). Le travail sur un texte complet est indispensable pour observer nombre de questions d’ordre linguistique ou textuel : reprise de l’information (anaphores), emploi des temps verbaux dans la narration, pertinence et organisation de l’information, articulation du discours, division en paragraphes, répétition (justifiée) d’un mot, etc. C’est l’un de ces textes (un conte écrit par un élève de 3e secondaire) qui est reproduit à la figure 1A. Les chiffres entre parenthèses correspondent aux erreurs de syntaxe, de ponctuation, de vocabulaire ou de cohérence textuelle qui font l’objet d’un bref commentaire (et non d’une analyse détaillée, par manque d’espace), reporté à la figure 1B. Les erreurs d’orthographe lexicale ou grammaticale, non commentées, sont soulignées.

L’exercice de correction globale et explicite d’un texte d’élève est des plus formateurs et je ne peux qu’inciter les enseignants à se réunir périodiquement autour d’une copie (ou plus, si le temps le permet) pour l’examiner à fond, et surtout, pour confronter leurs positions respectives en matière de correction et de qualités textuelles.

Il ne faut pas voir dans ce qui suit une « correction modèle ». Il s’agit plutôt du résultat de l’examen aussi détaillé que possible des composantes linguistiques et textuelles d’une production écrite scolaire, l’aboutissement d’un exercice visant à développer les habiletés de futurs enseignants de français en matière de correction. On taxera probablement certaines interventions de purisme, de sévérité excessive, ou l’on attribuera à une trop grande tolérance, voire à l’ignorance, le fait que telle ou telle maladresse n’ait pas été relevée. En matière d’orthographe lexicale ou grammaticale, il n’y a guère de place à l’hésitation, il y a ou non écart par rapport à une règle ou à une norme consignée dans une grammaire ou un dictionnaire. Mais il en va souvent autrement en ce qui regarde la syntaxe, le vocabulaire et la ponctuation. Dans leur

pratique, le correcteur ou la correctrice doivent donc faire preuve de prudence. Devant un emploi lexical ou syntaxique qui leur apparait suspect, ils n'ont pas toujours le temps de vérifier dans un ouvrage de référence ou ne savent peut-être pas où trouver l'information requise pour déterminer s'il y a une erreur ou non. Ainsi, les dictionnaires de cooccurrences ne peuvent dresser la liste complète des combinaisons lexicales possibles et l'on n'a pas toujours le loisir d'effectuer une recherche avancée sur Google pour vérifier si telle combinaison nom + verbe ou verbe + complément est fréquente, et employée par des scripteurs compétents[3].

Cliquez (un clic) sur les images ci-dessous pour les agrandir.



Bob avait un jardin splendide dont il s'occupait seul, un de ses passe-temps favorit. Il avait un autre passe-temps dont 1 il se levait chaque matin pour y aller 2a, la maison pour aînés 2b. Bob partait chaque matin pour aller faire du bénévolat chez les vieux 3. Il adorait ça et cela lui tenait à cœur. Bob s'occupait des activitées et il cherchait quelque chose de nouveau et 4 original cette fois si.

Bob avait trois furets, Joefrey, Fred et Léon. Les furets aimaient beaucoup Bob 5 donc 6 pour l'aider 7 ils lui proposèrent un mini spectacle dont ils seraient les stars. Bob 8 heureux de leur proposition, accepta. Il leurs apris une chanson et une chorégraphie de danse 9. Le grand jour arrivé, Bob amena 10 les trois furet à la maison pour aînés, 11 pour leurs 12 présenter le spectacle. Le spectacle terminé, les aînés applaudissèrent 13 14 : « BRAVO! ». 15 Bob était content que les ainés aient aimé cela.

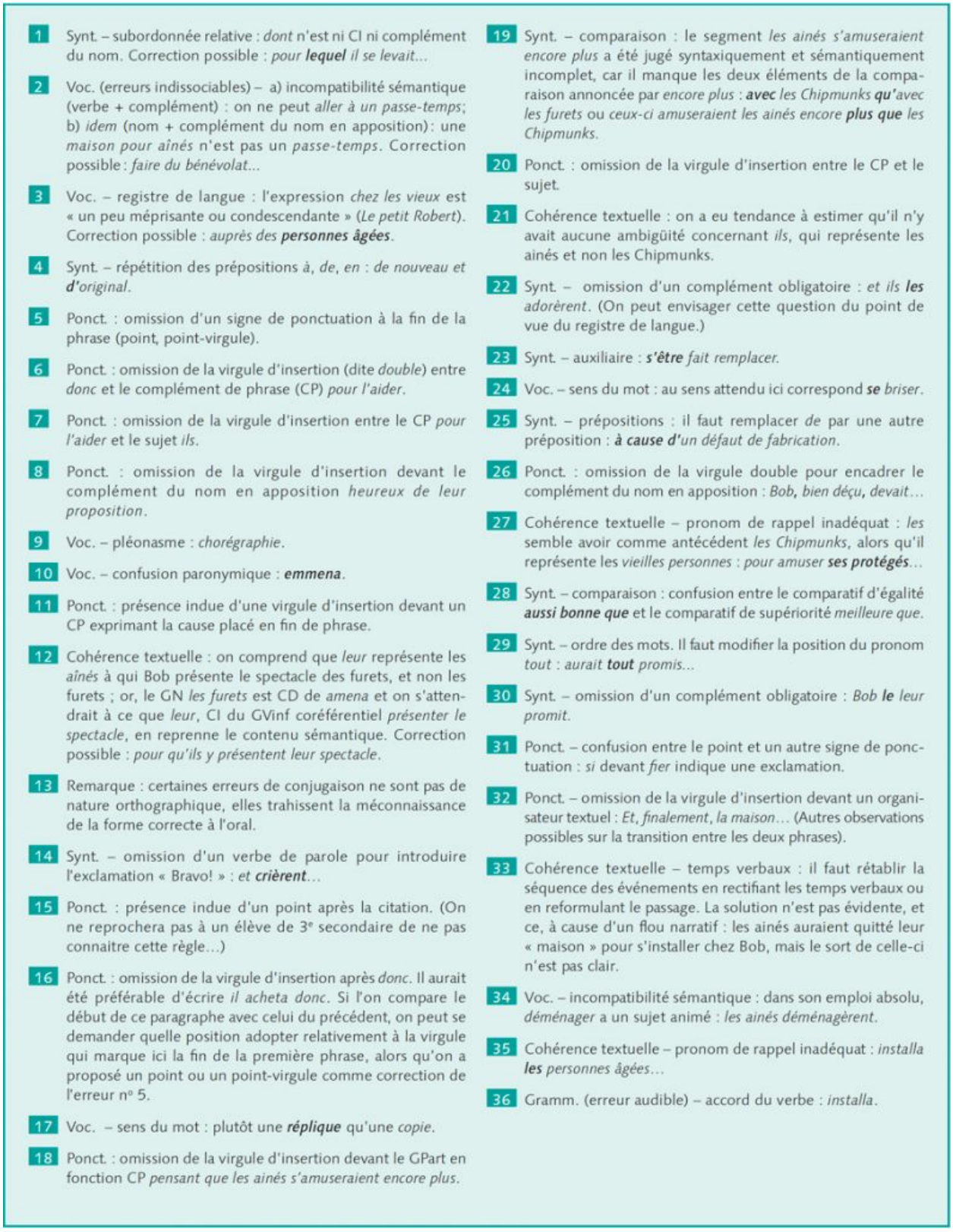
Bob voulait essayer quelque chose d'autre, donc 16 il acheta la copie 17 géante des Chipmunks 18 pensant que les ainés s'amuseraient encore plus 19. Pendant un autre spectacle 20 Bob présenta les Chipmunks aux ainés et ils 21 adorèrent 22. Les trois furets étaient déçus de savoir 23 fait remplacer si vite. Bob était heureux de voir toutes ces vieilles personnes s'amuser et chanter. Malheureusement, un peu plus tard dans la semaine, les Chipmunks brisèrent 24 25 d'un défault de fabrication. Bob 26 bien déçu devait trouver, pour les 27 amuser, une autre idée 28 aussi meilleure que les Chipmunk chantant. Les furets lui proposèrent un numéro de circle contre une promesse. Bob leurs aurait promis tout 29 pour qu'ils reviennent. Les furet voulaient qu'il leurs promette de ne plus les rejeters et Bob 30 leurs prometta 13.

Les furets préparèrent toute sorte de spectacle pour les présenters aux ainés. Bob était si fièr de ses furets. 31 Et, Finalement 32 la maison pour ainés avait déménagé 33 34. Bob les 35 installèrent 36 dans sa demeure et il pu continuer se qu'il aimait faire.

Figure 1A

Conte écrit par un élève de 3e secondaire

Les erreurs numérotées dans le texte sont commentées à la figure 1B.



1 Synt. – subordonnée relative : *dont* n'est ni CI ni complément du nom. Correction possible : *pour* ***lequel*** *il se levait*...

2 Voc. (erreurs indissociables) – a) incompatibilité sémantique (verbe + complément) : on ne peut *aller à un passe-temps*; b) *idem* (nom + complément du nom en apposition) : une *maison pour aînés* n'est pas un *passe-temps*. Correction possible : *faire du bénévolat*...

3 Voc. – registre de langue : l'expression *chez les vieux* est « un peu méprisante ou condescendante » (*Le petit Robert*). Correction possible : *auprès des* ***personnes âgées***.

4 Synt. – répétition des prépositions *à*, *de*, *en* : *de nouveau et* ***d'****original*.

5 Ponct. : omission d'un signe de ponctuation à la fin de la phrase (point, point-virgule).

6 Ponct. : omission de la virgule d'insertion (dite *double*) entre *donc* et le complément de phrase (CP) *pour l'aider*.

7 Ponct. : omission de la virgule d'insertion entre le CP *pour l'aider* et le sujet *ils*.

8 Ponct. : omission de la virgule d'insertion devant le complément du nom en apposition *heureux de leur proposition*.

9 Voc. – pléonasme : *chorégraphie*.

10 Voc. – confusion paronymique : ***emmena***.

11 Ponct. : présence indue d'une virgule d'insertion devant un CP exprimant la cause placé en fin de phrase.

12 Cohérence textuelle : on comprend que *leur* représente les *aînés* à qui Bob présente le spectacle des furets, et non les furets ; or, le GN *les furets* est CD de *amena* et on s'attendrait à ce que *leur*, CI du GVinf coréférentiel *présenter le spectacle*, en reprenne le contenu sémantique. Correction possible : *pour qu'ils y présentent leur spectacle*.

13 Remarque : certaines erreurs de conjugaison ne sont pas de nature orthographique, elles trahissent la méconnaissance de la forme correcte à l'oral.

14 Synt. – omission d'un verbe de parole pour introduire l'exclamation « Bravo! » : *et* ***crièrent***...

15 Ponct. : présence indue d'un point après la citation. (On ne reprochera pas à un élève de 3e secondaire de ne pas connaitre cette règle...)

16 Ponct. : omission de la virgule d'insertion après *donc*. Il aurait été préférable d'écrire *il acheta donc*. Si l'on compare le début de ce paragraphe avec celui du précédent, on peut se demander quelle position adopter relativement à la virgule qui marque ici la fin de la première phrase, alors qu'on a proposé un point ou un point-virgule comme correction de l'erreur n° 5.

17 Voc. – sens du mot : plutôt une ***réplique*** qu'une *copie*.

18 Ponct. : omission de la virgule d'insertion devant le GPart en fonction CP *pensant que les aînés s'amuseraient encore plus*.

19 Synt. – comparaison : le segment *les aînés s'amuseraient encore plus* a été jugé syntaxiquement et sémantiquement incomplet, car il manque les deux éléments de la comparaison annoncée par *encore plus* : ***avec*** *les Chipmunks* ***qu'****avec les furets* ou *ceux-ci amuseraient les aînés encore* ***plus que*** *les Chipmunks*.

20 Ponct. : omission de la virgule d'insertion entre le CP et le sujet.

21 Cohérence textuelle : on a eu tendance à estimer qu'il n'y avait aucune ambigüité concernant *ils*, qui représente les aînés et non les Chipmunks.

22 Synt. – omission d'un complément obligatoire : *et ils* ***les*** *adorèrent*. (On peut envisager cette question du point de vue du registre de langue.)

23 Synt. – auxiliaire : ***s'être*** *fait remplacer*.

24 Voc. – sens du mot : au sens attendu ici correspond ***se*** *briser*.

25 Synt. – prépositions : il faut remplacer *de* par une autre préposition : ***à cause d'****un défaut de fabrication*.

26 Ponct. : omission de la virgule double pour encadrer le complément du nom en apposition : *Bob, bien déçu, devait*...

27 Cohérence textuelle – pronom de rappel inadéquat : *les* semble avoir comme antécédent *les Chipmunks*, alors qu'il représente les *vieilles personnes* : *pour amuser* ***ses protégés***...

28 Synt. – comparaison : confusion entre le comparatif d'égalité ***aussi bonne que*** et le comparatif de supériorité *meilleure que*.

29 Synt. – ordre des mots. Il faut modifier la position du pronom *tout* : *aurait* ***tout*** *promis*...

30 Synt. – omission d'un complément obligatoire : *Bob* ***le*** *leur promit*.

31 Ponct. – confusion entre le point et un autre signe de ponctuation : *si* devant *fier* indique une exclamation.

32 Ponct. – omission de la virgule d'insertion devant un organisateur textuel : *Et, finalement, la maison*... (Autres observations possibles sur la transition entre les deux phrases).

33 Cohérence textuelle – temps verbaux : il faut rétablir la séquence des événements en rectifiant les temps verbaux ou en reformulant le passage. La solution n'est pas évidente, et ce, à cause d'un flou narratif : les aînés auraient quitté leur « maison » pour s'installer chez Bob, mais le sort de celle-ci n'est pas clair.

34 Voc. – incompatibilité sémantique : dans son emploi absolu, *déménager* a un sujet animé : *les aînés déménagèrent*.

35 Cohérence textuelle – pronom de rappel inadéquat : *installa* ***les*** *personnes âgées*...

36 Gramm. (erreur audible) – accord du verbe : *installa*.

Figure 1B

Commentaires relatifs aux erreurs relevées dans le texte d'élève (voir figure 1A)

Au terme de l'examen linguistique de la copie, il est possible de formuler quelques remarques générales sur les problèmes observés concernant la syntaxe, la

ponctuation, le vocabulaire et la cohérence textuelle.

Sur le plan syntaxique, les erreurs relevées sont « classiques » et ne doivent pas faire perdre de vue la variété des structures employées par l'élève. Il n'y a donc rien d'étonnant à constater que des apprentissages restent à faire, notamment en ce qui regarde la phrase subordonnée relative (1), la répétition des prépositions (4), la construction de la comparaison (19, 28), l'emploi des auxiliaires (23), etc.

En matière de ponctuation, l'erreur dominante a consisté à omettre une ou deux virgules d'insertion (ou doubles) encadrant un CP (7, 18, 20), un complément du nom en apposition (8, 26), ou placées après la conjonction *donc* (6, 16).

Sans surprise, les lacunes de l'élève dans le domaine lexical concernent l'impossibilité de combiner certains mots compte tenu de leurs traits sémantiques respectifs (*aller à son passe-temps*, *la maison pour ainés*, *chorégraphie de danse*, *la maison avait déménagé*), le manque de précision (c*opie géante des Chipmunks*), une confusion paronymique (*amener/emmener*) et l'influence de la langue orale familière (*chez les vieux*, *les Chipmunks brisèrent*).

Les problèmes liés à la cohérence textuelle mettent à l'épreuve la « collaboration » du correcteur comme lecteur. Ainsi, concernant les erreurs 12 et 35, admet-il qu'il a inféré correctement l'antécédent du pronom personnel (*leur, les*) ou estime-t-il qu'il y a une confusion possible à cet égard? Enfin, la chute du conte est plutôt abrupte et devrait être retravaillée.

Les lecteurs de *Correspondance* ne manqueront pas de le voir : l'exercice de correction explicite d'une copie d'élève dans le cadre de notre cours est très exigeant, puisqu'il oblige les membres de chaque équipe à évaluer ensemble toutes les composantes du texte ainsi qu'à poser un diagnostic consensuel et étayé sur chacune des erreurs ou chacun des dysfonctionnements qu'ils ont pu relever. Inversement, c'est aussi l'occasion de se pencher à nouveau sur les « qualités attendues », celles que l'on souhaite que les élèves et les étudiants visent lors de la production de tout texte, donc de préciser les compétences scripturales que l'on veut développer chez eux.

Nous espérons avoir montré que « qui corrige apprend », que chaque copie à corriger, en raison des problèmes qu'on y détecte, est, à des degrés variables et sous des formes différentes, une occasion pour le correcteur d'approfondir sa connaissance de la langue de même que sa compréhension des difficultés que doivent maitriser les élèves et les étudiants dans la production de textes.

Les informations recueillies grâce à l'analyse des erreurs et des dysfonctionnements observés dans les textes produits en contexte scolaire devraient par ailleurs être prises en considération lors de l'élaboration des dispositifs didactiques et des outils pédagogiques visant le développement des compétences scripturales.

1 ROBERGE, Julie (2006). *Corriger les textes de vos élèves*. *Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière Éducation, p. 4. [Retour]

2 J'en profite pour rappeler que, dans son ouvrage, J. Roberge s'est intéressée à de nombreux autres aspects de la correction des copies et pour souligner qu'elle y décrit avec pertinence, précision et efficacité les interventions liées à l'action « Opérer » : annotation, commentaire, utilisation des grilles de correction, correction selon diverses modalités, etc. [Retour]

3 J'ai constaté plus d'une fois qu'un correcteur avait considéré comme une erreur de vocabulaire une combinaison lexicale ne figurant pas dans Antidote, mais dont on trouvait pourtant des milliers d'occurrences en ligne, dans des sites universitaires ou journalistiques on ne peut plus recommandables. [Retour]



François Lépine

Responsable de formation pratique retraité de l'Université Laval