

# Comment se servir des « erreurs » dans l'enseignement du texte écrit ?

Par Marie-José Reichler-Béguelin, maître-assistante au séminaire de linguistique française, Université de Fribourg.

## Les difficultés de l'écriture en classe

Il est bien connu que la rédaction d'un texte est un exercice complexe et périlleux pour les élèves. Il s'agit en effet d'une activité à caractère global, qui mobilise simultanément plusieurs compétences et qui implique l'exécution, coûteuse sur le plan cognitif, d'une pluralité d'opérations.

En même temps que la tâche concrète de calligraphie, l'apprenti rédacteur affronte des problèmes de plusieurs ordres: il doit comprendre la consigne proposée; planifier et organiser son discours en l'adaptant à un destinataire réel ou virtuel; gérer la progression du texte en ménageant les articulations attendues (ponctuation, découpage en paragraphes, qui ne vont de soi ni l'un ni l'autre); apporter, à chaque moment, l'information nécessaire à la compréhension, tout en proscrivant les redondances; respecter les accords et utiliser judicieusement les temps; assurer la cohésion sémantico-logique et argumentative par l'emploi des formes linguistiques de rappel (*il, celui-ci, ce N.*) et des conjonctions appropriées, etc. A cela s'ajoute, bien sûr, la nécessité de contrôler l'orthographe et les registres de langue utilisés, le français écrit étant soumis à des normes bien plus strictes que l'oral.

Ardu et parfois décourageant pour certains élèves, l'exercice de rédaction peut l'être tout autant pour le professeur soucieux d'observer une amélioration des productions d'élèves.

D'abord, thèmes et consignes, si bien trouvés soient-ils, se heurtent toujours à l'artificialité de la situation de communication écrite en milieu scolaire, qui constitue un premier obstacle difficile à surmonter. Ensuite, une fois les textes rédigés et récoltés, le maître se trouve face à la responsabilité d'évaluer une série de copies généralement très hétérogènes: pour s'acquitter convenablement de cette tâche, il lui faudrait des critères d'appréciation explicites et objectifs, faisant notamment la part d'éventuelles disparités socio-culturelles entre élèves. Enfin, dans la foulée de la correction, on attend de lui qu'il pallie les principales carences constatées en proposant à ses élèves des exercices bien ciblés, aptes à répondre directement aux problèmes relevés dans leurs travaux.

En pratique, il est clair qu'on est loin de disposer de tous les instruments théoriques et pratiques nécessaires: l'appréciation de l'écrit se fonde encore largement sur des critères intuitifs; d'autre part, les remarques efficaces apposées sur les copies concernent surtout l'orthographe, le lexique et les problèmes de morpho-syntaxe; les interventions du correcteur signalent bien plus rarement, et de manière bien moins précise, les questions qui relèvent de la compétence proprement textuelle des élèves, celle même que l'exercice de rédaction se propose pourtant d'entraîner. Par ailleurs, l'unique activité proposée *a posteriori* aux élèves consiste en général à leur faire «corriger» individuel-

lement les passages les plus maladroits de leurs travaux, sur la base des solutions proposées par le maître, qu'il leur suffit parfois de recopier purement et simplement: comme si, par une sorte d'osmose magique, ils allaient d'eux-mêmes en tirer l'enseignement souhaité.

Dans de telles conditions, faute de critères, d'objectifs et de stratégies didactiques clairement définis, il ne semble malheureusement pas que le processus d'apprentissage puisse être réellement contrôlé, ce dont pâtissent les élèves qui ne s'en tirent pas tout seuls.

## Pour une typologie des erreurs

Pour tenter de sortir la didactique du texte écrit de cette situation insatisfaisante à maints égards, j'ai proposé une démarche qui vise trois buts:

- l'amélioration des diagnostics sur les copies, par une meilleure compréhension des processus psycholinguistiques intervenant à la production ainsi qu'à la réception du texte;
- la définition d'objectifs d'apprentissage précis;
- l'élaboration de matériel d'enseignement apte à entraîner de manière dissociée les diverses compétences mises en jeu dans l'exercice de rédaction.

Certes, tous les maîtres de français ne disposent pas d'une formation théorique poussée en grammaire de texte, et les acquis de cette dernière ne s'intègrent que petit à petit dans le matériel scolaire. Néanmoins, les enseignants ont accès à une matière première précieuse, immédiatement exploitable: ce sont les «erreurs» livrées (notamment, mais non seulement) par les productions d'élèves.

Prenons le cas des enchaînements déviants, et des rappels d'information erronés. Si l'on y regarde de près, bon nombre de ces maladroites, loin d'être des particularismes anarchiques et asystématiques, obéissent à des régularités, et présentent certaines caractéristiques récurrentes. Voyons dès lors comment les séquences déviantes, au lieu d'être rejetées dans l'oubli, peuvent au contraire être collectées et classées afin d'être discutées, et comment leur analyse peut être mise à profit pour concevoir des objectifs pédagogiques et des exercices pratiques adaptés aux besoins des élèves.

## L'exemple des expressions de rappel

Je me limiterai à un exemple concret: le cas des formes de rappel (pronoms, déterminants définis et démonstratifs), dont l'emploi est une source importante de malformations dans les copies. Les erreurs les plus couramment constatées peuvent être classées de la manière suivante (ceci n'est qu'un premier tri, retenant les cas les plus fréquents):

1. *Utilisation illégitime d'une forme de rappel en début de texte*

Exemples (phrases initiales de copies, non modifiées): (1) Dans une maison on discute de chose leur mère intervient en

pleine discussion. (2) Ce jour de la rentrée, je n'osais m'aventurer seule dans ce collège. J'étais anxieuse, alors je courus chercher une amie. (3) Cette histoire parle d'un mystère au grenier.

Dans ces trois exemples, les élèves supposent «déjà connues», c'est-à-dire connues antérieurement au début de leur texte, des informations dont leurs lecteurs ne sont pourtant pas censés disposer: ainsi le référent du possessif *leur* dans (1); la présence, dans le contexte énonciatif, d'un collègue distingué des autres collègues possibles dans (2); l'identité de la maison dont le grenier est concerné dans (3).

De tels cas semblent souvent dus à une incertitude sur le statut du titre, ou, le cas échéant, du texte à résumer (sont-ils à considérer ou non comme «inclus» dans le savoir partagé?). Ils incitent à engager en classe une réflexion sur les types de connaissances qui peuvent, sans risque, être tenues pour communément disponibles au moment d'introduire un texte. Comparer en effet les débuts «normaux» suivants, où *cette vie* et *l'histoire* sont sans contestation possible des évidences communes auxquelles il est bien admis de faire référence par une expression linguistique de rappel, démonstrative ou définie: (4) *Cette vie* est un hôpital où chaque malade est possédé du désir de changer de lit. (Baudelaire) (5) *L'histoire* raconte la vie d'Adèle puis sa mort. (Elève)

Une prise de conscience pédagogiquement utile peut être obtenue par la confrontation, en classe, de divers débuts de texte, les apprenants échangeant des vues sur leurs éventuelles difficultés de compréhension.

2. *Rappel d'une information non validée, ou validée trop indirectement par le contexte*

Cette rubrique présente une affinité évidente avec la précédente, mais concerne le rappel d'information interne et non externe au texte: (6) Dimanche après-midi à 14 h 30 nous sommes allés au carnaval. Nous avons un peu attendu, puis ils sont arrivés... (7) Il est vrai que lorsque nous lisons, nous ne pensons pas que *cette histoire* est en train de prendre forme, de vivre grâce à nous. (8) *L'histoire* raconte la vie d'Adèle, puis sa mort. *Les veilleuses* sont les filles de Marie.

L'exemple (6) présente le cas fréquent d'un pronom employé sans «antécédent» explicite, comme si la mention du «carnaval» suffisait pour autoriser une pronominalisation de ses *participants*. Il faut noter, à la décharge des élèves, que tels courts-circuits sont loin d'être toujours censurés: ainsi, ils sont couramment admis dans certains types textuels, par exemple les grands titres de la presse: (9) *Drame familial - Il tue son fils de 17 ans.*

Les exemples (7) et (8) présentent également des renvois, que le lecteur estime abusifs, à des informations insuffisamment disponibles.

Les recherches actuelles sur la sémantique des prédéterminants nous apprennent en effet qu'un syntagme démonstratif

recrute un référent qui est nécessairement présent soit dans le contexte linguistique proche, soit dans le contexte extra-linguistique. Ce n'est évidemment pas le cas en (7), reçu comme un exemple type d'anaphore «sans» antécédent. A cet égard, le syntagme défini est connu pour être d'usage moins contraint: c'est notamment lui qui permet les anaphores dites associatives, faisant appel à des connaissances implicites, ainsi dans les séquences banales du type «une chaise... les pieds... le dossier...» Il est un fait que dans (7) par exemple, *l'histoire* serait sans doute plus acceptable que *cette histoire*. Cependant, en dépit de la relative souplesse d'emploi des expressions définies, on peut considérer que l'exemple (8) présente une anomalie, car l'anaphore associative y repose sur l'idée non communément reçue, et éventuellement contestable selon les contextes historiques et culturels, que «s'il y a un mort, alors il y a (forcément) des femmes pour le veiller».

On voit s'exprimer, dans de tels exemples, la propension des sujets à faire fonctionner leur discours en prise directe sur leurs propres contenus de pensée, en fonction de leur préoccupation du moment. Par manque de coopérativité, ou par difficulté d'anticiper sur la réception de leur texte, ils courent alors le risque d'un accident de la communication.

3. *Discordances de nombre ou de genre*

Exemples: (10) Des problèmes se posent quand il faut veiller Adèle (la défunte). *Celui-ci*, réglé par le curé, des jeunes filles restent au chevet d'Adèle. (11) Le troupeau avance paisiblement. Les cailloux roulent sous leurs pieds. (12) Lorsque vous allez dans un lieu de distraction, les gens, en général, s'amusent. Pourtant, certains s'ennuient. Qui sont ces personnes? Pourquoi ne se distraient-ils pas?

Si l'on traite habituellement ces cas au chapitre des «fautes d'accord», cela ne doit pas masquer les opérations qui ont permis leur genèse: glissement de la classe à l'individu dans (10), du collectif à la classe dans (11), d'une dénomination à une dénomination synonymique («personnes» - «gens») dans (12). De tels exemples sont clairement considérés comme des «erreurs» par la norme scolaire. Pourtant, ils ne se distinguent guère des nombreux cas de syllepse répertoriés comme licences d'écrivains dans les grammaires traditionnelles, auxquels il est fructueux de les comparer, et qui incitent, peut-être, à une certaine indulgence: (13) Entre le pauvre et vous, vous prendrez Dieu pour juge, Vous souvenant, mon fils, que caché sous ce lin, Comme eux vous fûtes pauvre et comme eux orphelin. (Racine, cité par Grevisse)

4. *Les équivoques*

Exemples: (14) Choula est un petit garçon russe qui habitait chez les Kirghiz il a

maintenant un père adoptif, il est en prison... (sic) (15) En quelques phrases l'auteur explique le système de la veillée, puis annonce la mort d'Adèle et raconte plus ou moins sa vie. Puis il explique sa mort et le problème qu'elle posait, son avarice.

Les psycholinguistes ont mis en évidence les deux stratégies antagonistes mises en œuvre pour la compréhension des formes anaphoriques: soit celles-ci sont interprétées «par proximité», comme rappelant le terme gauche le plus proche - c'est en fait le cas dans (14) - soit elles sont interprétées «par conservation de rôle» comme rappel d'un acte saillant du texte - ainsi dans (15). Cependant, chacun de nos deux exemples prête, au moins fugitivement, à l'interprétation concurrente, ce qui est susceptible d'entraîner le décodage et motiver un réflexe de disqualification. Les recueils de «perles» tirées de la presse ou du courrier administratif fourmillent de telles équivoques, précieuses pour sensibiliser les élèves au problème de l'ambiguïté référentielle: (16) C'est au cours d'une crise de folie que ma femme a mis le feu à la maison. Il a fallu la compagnie des pompiers pour l'éteindre. (17) Le poste est hors d'usage. Albert est mort et je ne peux plus le réparer.

## Quels exercices pour les formes de rappel ?

A effets divers, cause unique: les séquences examinées dans nos quatre rubriques révèlent toutes une certaine difficulté des scripteurs à se décentrer et à anticiper sur les problèmes d'interprétation soulevés par leur propre texte. La discussion collective de tels exemples, assortie d'exercices lacunaires élaborés en fonction du niveau visé, permettra d'améliorer la compétence des élèves en les incitant 1) à conjecturer adéquatement sur l'état du «savoir partagé» préalable au début du texte; 2) à faire figurer explicitement dans leur texte l'information nécessaire à l'interprétation des expressions de rappel; 3) à faire dépendre des référents *explicites* les marques d'accord des pronoms; 4) à prévenir les équivoques par l'usage de phrases anaphoriques désambiguïsantes.

Faute d'espace pour présenter ici des exercices, je me permets de renvoyer au livre «Ecrire en français», dont les chapitres III et IV présentent des propositions concrètes de travail en classe.

N.B. - Je tiens à remercier Clairelise Bonnet, Bernard Combettes et Daniel Martin qui m'ont fourni quelques-uns des exemples commentés ici.

## Lectures:

M.-J. Reichler-Béguelin et all., «Ecrire en Français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite», Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.  
Pratiques N° 49, mars 1986, «Les activités rédactionnelles», et N° 57, mars 1988, «L'organisation des textes».