

## les erreurs globales dans la production écrite en FLE

**Seghiour Mounira**

Maitre assistante classe A- université de M'sila

Faculté des lettres et des langues

### Abstract:

Producing a text in the French language is a complex act which present many difficulties among them global errors which affect the general structure of the written text. This type of error is attached to the relations between sentences. Thus, their occurrence in texts' production push us to ask a question concerning their benefit to turn written texts to a good quality. For this reason, we try to classify global errors which contribute to improve the written production in the FFL.

**Key words :** error, global error, written production, FFL.

### Résumé:

Produire un texte en fle est un acte complexe qui présente plusieurs difficultés dont les erreurs globales qui sont liées surtout aux différentes relations transphrastiques. Leur fréquence dans les productions écrites en fle nous a menées à s'interroger sur leur utilité à améliorer la qualité de l'écrit. Pour cette raison, nous avons tenté d'établir un classement pour cerner les erreurs globales contribuant à l'amélioration de la production écrite en fle .

**Les mots clés :** erreur globale, erreur, production écrite, fle.

### ملخص:

إن كتابة نص بالفرنسية كلغة أجنبية بعد نشاطا معقدا بطرح عدة صعوبات منها الأخطاء النصية التي تخل بالبنية العامة للنص المكتوب هذه الأخطاء تتجاوز بنية الجمل وتتعلق بالعلاقات التي تربط الجمل إن وجود هذه الأخطاء بكثرة في التعبير الكتابي لمتعلمي اللغة الفرنسية قادنا إلى التساؤل حول إمكانية استغلال هذه الأخطاء لتحسين تعلم و تعليم التعبير الكتابي بالفرنسية نظرا لتعددنا حاولنا تصنيفها حسب درجة مساهمتها في تحسين نوعية التعبير الكتابي لمتعلمي الفرنسية الكلمات المفتاحية : خطأ عام , خطأ , تعبير كتابي, الفرنسية لغة اجنبية.

### Introduction

Les erreurs globales constituent le centre d'intérêt des études récentes en didactique de fle. Ces erreurs qui touchent à la structure globale de l'écrit sont fort présents dans les productions écrites des apprenants de français langue étrangère. La difficulté de traiter ce type d'erreur dans les écrits des apprenants nous a menées à s'interroger sur leur utilité dans l'amélioration de la compétence de production écrite en fle ainsi qu'à tenter l'aventure dans leur analyse chez les apprenants du Lycée Eldjadida à Hammam Dalaa.

Dans le but de cerner ce type d'erreur, notre recherche vient mettre en exergue le rôle de ces erreurs globales dans l'amélioration d'une compétence de production écrite en fle.

### Le statut de l'erreur en production écrite

« Erreur, tu n'es pas un mal ». Cette formule de Bachelard, permet de dépasser la conception désuète de l'erreur: jugée négative et pénalisée, l'erreur est dés-lors revalorisée. L'erreur pourrait contribuer à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage. Son exploitation favorise un enseignement plus adéquat, informateur des besoins des apprenants d'une part . D'autre part, elle permet de réfléchir sur des stratégies appropriées d'enseignement apprentissage. Prise comme un obstacle à franchir, l'erreur devra faire l'objet d'une analyse de

la part de l'enseignant et une réflexion de la part des apprenants car selon la théorie d'apprentissage: " le savoir se construit à la base d'une destruction des représentations antérieures".

### **Brève histoire des approches de l'erreur.**

L'erreur est inévitable dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Les études abordant sa définition et sa classification ont été menées depuis le 19<sup>e</sup> siècle.

Dans les années 1950-1960 on parle de " **l'analyse contrastive** ".

Cette approche considère l'interférence avec la langue maternelle comme la source principale d'erreurs pour les apprenants en langue étrangère. Les fautes relevées permettaient d'élaborer des exercices pour éviter ces déviances des langues étrangères.

Les études sur l'analyse des erreurs ont été marquées par un

changement radical dans les conceptions suite à l'article de Pit Corder publié en 1967\*, l'erreur revêt un caractère positif. Considérée dès lors comme un indicateur du processus d'apprentissage, elle se voit comme la manifestation naturelle de l'apprentissage: c'est en se trompant que l'on apprend (Porquier et Frauenfelder, 1980:29). Cette nouvelle vision de l'erreur a donné naissance à plusieurs études sur les origines et les typologies des erreurs.

**a/ l'approche qualitative de l'erreur:** selon Taylor, l'interprétation de l'erreur doit être faite dans le contexte de son apparition.

### **b/ l'analyse des erreurs dans les productions écrites chez Nystran**

Elle s'appuie sur "trois" relations fonctionnelles caractérisant la langue écrite: La précision graphique- la lisibilité exprimée par ses relations syntaxiques et lexicales et la clarté de ces relations textuelles et contextuelle.

Dans cette approche, c'est l'interaction entre le lecteur et le rédacteur qui est mise en évidence. L'échec d'un texte survient quand les attentes du rédacteur et du lecteur concernant l'une de ces relations ne coïncident pas. C'est sur la dernière relation fonctionnelle qui régit l'écrit que nous focalisons notre attention parce que le dysfonctionnement à ce niveau donne lieu à des erreurs globales.

### **Typologie des erreurs**

Nous avons opéré un choix méthodologique vu la diversité des typologies des erreurs selon les critères de classement pris en compte.

### **Le classement de Vigner**

En 1982, Vigner dans son ouvrage " Eléments pour une pédagogie de la production écrite", établit une hiérarchie dans les fautes et estime qu'une faute d'orthographe entravera moins la communication qu'une faute qui se situe plus en profondeur, portant sur ce qu'il appelle "l'organisation de la macrostructure textuelle

Dans ce sens Vigner avance que:

«...une faute d'orthographe, parce qu'elle se situe au plus près de la surface du texte, n'en perturbera que faiblement le fonctionnement, alors qu'une erreur portant sur l'organisation de la macrostructure textuelle, qui se situe plus en profondeur, pourra avoir des conséquences infiniment plus graves et affecter de façon beaucoup plus spectaculaire le texte. »

Cette typologie par palier de profondeur nous semble intéressante

dans la mesure où elle étaye notre étude centrée sur le deuxième type d'erreur: " d'ordre textuel".

Vigner a cité quelques éléments linguistiques qui constituent le

phénomène d'anaphore et a localisé les problèmes qui en sont relatifs lors de la production écrite chez les apprenants:

1- la pronominalisation assurée par les pronoms personnels. Vigner note que les apprenants ne réussissent pas souvent à utiliser les pronoms personnels pour reprendre les informations dans un texte, notamment, quand il s'agit de l'éloignement entre le référent du pronom et le pronom lui-même. Ce que Charolles appelle: les problèmes « d'ambiguïtés référentielles ».

2- les pronoms démonstratifs: peuvent constituer la définitivisation: Cette dénomination tirée de M.Charolles, renferme la reprise du groupe nominal dans sa forme initiale, élément qui fait défaut souvent chez les apprenants.

4- les substituts lexicaux: assurés par:

Un hyperonyme: la reprise du terme se fait par un terme plus général. Le manque de vocabulaire peut traduire un problème au niveau des substituts ce qui influence la cohérence du texte et constitue une erreur globale.

5- La nominalisation:

Vigner considère que la nominalisation utilisée pour la reprise de l'information touche le groupe verbal. Il donne l'exemple suivant

Les responsables du SCP demandent au gouvernement des Etats-Unis de cette reprise du verbe est appelée « anaphore conceptuelle » chez S.Moirand.

Cette analyse nous permet de nommer et localiser certaines erreurs globales.

A leur tour, Burt et Kiprarsky (1974, P73) distinguent:

- **les erreurs locales:** qui affectent un seul élément de la phrase comme

l'émission d'un article, ou l'utilisation d'une préposition incorrecte.

- **Les erreurs globales:** qui touchent la structure globale de la phrase dépassant le niveau phrastique comme les ruptures thématiques. Cette définition a été affirmée par Ellis (1997).

### **La taxonomie de Hendrickson:**

Dans la même orientation, Hendrickson (1979) a proposé une taxonomie qui permet de catégoriser les erreurs. Ce schéma a été modifié et utilisé pour l'évaluation des étudiants. Son schéma comprend deux types d'erreurs à savoir:

-Erreur globale: qui touche la structure complète de la phrase comme la suppression d'une partie essentielle d'une phrase comme le verbe ou le sujet.

Krishna (1975, p45) les appelle erreurs structurelles. Il a rejeté totalement la possibilité de les catégoriser car une seule erreur globale pourrait avoir plusieurs causes.

Il donne l'exemple de l'erreur commise au niveau du verbe qui pourrait être interprétée en fonction de trois façons:

1) erreur dans le temps.

2) erreur dans le choix de la personne.

3) erreur dans le mode.

- Erreur locale: qui concerne un élément de la phrase.

Hendrickson recommande de porter l'attention sur les erreurs globales lors de l'évaluation de la production écrite car elles entravent la compréhension de la communication.

### **Classement de Parsons**

**Parsons (1990)** à son tour définit deux catégories d'erreurs:

- a) les erreurs au niveau phrastique: cette catégorie regroupe les erreurs au niveau de l'orthographe, de la ponctuation, de l'ordre des mots dans la phrase, des temps verbaux, des accords sujets/verbes, des prépositions, de l'usage impropre du vocabulaire.
- b) les erreurs au niveau de la structure et de l'organisation globale de l'écrit au delà du niveau phrastique.

### **Le classement de Schirley C T**

Dans une tentative d'analyse des productions écrites des étudiants apprenants l'anglais, Schirley considère que:

- **Les erreurs locales** sont celles qui sont repérées à la surface textuelle et dont l'influence sur la compréhension du texte est limitée.

- **Les erreurs globales ou organisationnelles** : sont celles dont la correction exige un remaniement au niveau du paragraphe au-delà du niveau phrastique. En centrant son attention sur ce deuxième type d'erreurs globales par le biais d'une analyse de la structure thématique, Schirley a pu identifier les difficultés ou problèmes tributaires de la structure thématique comme suivant:

- **Les ruptures au niveau thématique** qui sont surtout dues à:

- 1- La difficulté d'identifier les thèmes qui rend le texte incohérent provient d'une mal-gestion des moyens linguistiques assurant la coréférence.
- 2- Le problème de rhèmes insuffisamment accentués : La progression du texte écrit est assurée par l'apport de nouvelles informations, élément qui fait souvent défaut chez les apprenants qui recourent à des éléments rhématiques faibles ou banals dans leurs productions écrites.
- 3- Le non-respect du contrat Donné-nouveau:  
Ce problème est lié au non-respect de l'agencement ou de l'ordre des mots au sein de la phrase.
- 4- la progression thématique illogique due à l'introduction d'éléments rhématiques banals ou des informations nouvelles mais banales.

Carter Thomas ajoute que les erreurs globales sont liées à des considérations d'adéquation textuelle et sont difficiles à corriger car elles exigent une grande attention portée aux phénomènes textuels. Pour mieux cerner ce deuxième type d'erreurs, nous devons passer en revue des différentes règles de la cohérence textuelle.

### **. L'approche discursive de l'erreur.**

Carter Thomas avance qu'une évaluation centrée sur les erreurs locales ne permet pas de juger la qualité textuelle. Elle doit donc reposer sur les éléments de la communication autrement dit: l'évaluation efficace est celle qui prend en considération la compétence discursive et favorise ainsi un jugement sur la qualité textuelle[...].

A son tour, Homburg (1984) après une évaluation des textes rédigés en Anglais, conclue que les critères d'évaluation qui ignorent la structuration du texte dans une situation discursive précise et limitée ne fournit pas un jugement sur la cohérence du texte. En ce sens, Garcia Débanca dans son article « les productions écrites des élèves ? » avance que la seule correction des erreurs syntaxiques ne résout pas le problème de l'organisation du texte dans son ensemble d'où la nécessité de prendre en considération le fonctionnement de chaque type de texte c'est-à-dire l'organisation de chaque type de texte, pour améliorer les productions écrites. Carter Thomas affirme à ce propos que le niveau local et global dans l'analyse des erreurs joue un rôle important dans le jugement de la cohérence textuelle. Elle ajoute que les erreurs organisationnelles relevées à un niveau global sont inhérentes à la situation de communication Par ailleurs, Schirley admet que l'étude de l'organisation textuelle basée sur la structure thématique permet de juger la cohérence textuelle pertinente. Cette proposition nous permet d'avancer l'idée selon laquelle l'enseignement - apprentissage des règles de cohérence textuelle pourrait développer la compétence de production et ce, à la base d'une pratique pédagogique centrée sur l'organisation textuelle.

Dans ce sens, une centration sur les erreurs globales pourrait contribuer à améliorer la compétence de production de l'écrit.

### **La méthode**

Nous nous référons au tableau C.L.I.D qui recouvre les aspects textuels à prendre en compte lors de l'analyse des erreurs globales dans notre corpus constitué de productions écrites d'apprenants lycéens. Nous avons en second lieu mesuré le degré d'amélioration dans les textes réécrits à travers une comparaison avec les pré- textes. Il faut noter que nous avons opéré un choix méthodologique au niveau des aspects à prendre en considération lors de l'évaluation vue la difficulté de repérer toutes les erreurs globales. Dans ce cadre, nous avons réalisé l'expérimentation suivante :

Pour mesurer le degré d'amélioration des productions écrites, nous avons proposé aux élèves un sujet d'expression écrite considéré comme un pré-test, pour repérer les erreurs globales les plus fréquentes, ensuite nous avons dispensé un enseignement approprié en prenant comme point de départ les erreurs globales (textuelles) des apprenants en leur proposant des activités de facilitation procédurale centrées sur des erreurs d'ordre textuel, et en procédant à une stratégie basée sur la sensibilisation des apprenants aux phénomènes textuels (organisation thématique, marques d'énonciation, type de texte...etc). Enfin, nous avons demandé aux apprenants de réécrire leurs textes de départ en cherchant à exploiter les points abordés lors de l'enseignement dispensé. Cela nous permet de mieux comprendre l'efficacité d'une démarche dont l'objectif est de sensibiliser les élèves aux aspects de la cohérence textuelle en piquant leur curiosité par des activités basées sur l'infraction de quelques règles de cohérence textuelle.

### **La première séance: le premier jet**

Le sujet de départ:

Production écrite: préférez-vous étudier?

Pourquoi?

Le sujet choisi s'inscrit dans la séquence d'apprentissage intitulée: persuader et convaincre. La rédaction de l'élève doit être sous forme d'un texte argumentatif. L'apprenant explique son point de vue en utilisant des arguments convaincants. Lors de l'évaluation des productions écrites, le professeur ne doit pas focaliser son attention sur les erreurs d'orthographe, mais il doit

plutôt centrer son attention sur les erreurs organisationnelles (ruptures thématiques, problèmes d'ambiguïté référentielle, marques d'énonciation...) le type du texte...etc.

### La deuxième séance

Activité: Compréhension

Texte support: Pourquoi apprendre? D'après Robert Sabatier, journal du dimanche, 1973.

Lors de cette séance, le professeur explique la structure du texte argumentatif qui constituera plus tard un modèle de rédaction pour l'apprenant, ainsi, il peut attirer l'attention de ses apprenants sur les marques d'énonciations qui parle? à qui? Pourquoi? .., les connecteurs ou articulateurs logiques, la progression thématique...etc.

### La troisième séance: les activités proposées

Nous avons proposé des activités sur l'ordre des éléments dans le la phrase ainsi que d'autres exercices sur les substituts lexicaux et grammaticaux pour favoriser leur maîtrise.

### Séance 04: Réécriture

Les élèves améliorent leurs textes en fonction des erreurs globales localisées par l'enseignant (type du texte, progression thématique, manque d'énonciation, connecteurs logiques...etc).

**Le sujet:** Réécrivez votre texte de départ.

Préférez-vous étudier ? Pourquoi ?

### Résultats et interprétation

#### A)Textes 1er jet

	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5	Texte6	Texte 7	Texte 8
La visée du texte	+	+	+	+	+	+	+	+
Les organisateurs	+	+	+	+	-	+	+	+
Type de texte	-	+	+	+	+	-	+	+
Organisation de l'information	+	+	+	+	+	+	+	+
Les substituts lexicaux	+	-	-	-	-	-	-	-
Maîtrise du temps	-	-	-	-	-	+	-	-
Maîtrise des pronoms de reprise	-	-	-	-	-	+	-	-
Destinataire	+	-	-	+	-	-	-	-

#### Textes 2<sup>ème</sup> jet

	Texte1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5	Texte 6	Texte 7	Texte 8
La visée du texte	+	+	+	+	+	+	+	+
Destinataire	+	-	-	+	+	+	+	-
Les organisateurs	+	-	+	+	+	+	+	+
Type de texte	+	+	+	+	+	-	+	+
L'organisation de l'information	+	+	+	-	+	-	+	+
Les substituts lexicaux	-	-	-	-	-	-	-	-
Maîtrise du temps	-	-	-	-	-	+	-	-
Maîtrise des pronoms de reprise	-	-	-	-	-	+	-	-

### Analyse des résultats

D'après les résultats obtenus nous pouvons classer les erreurs les plus fréquentes ainsi :

**a) Le non-respect des règles de cohérence /cohésion :**

Ce type d'erreurs est fréquent dans les produits des apprenants, la cause en est la difficulté de corriger les erreurs textuelles qui se révèlent à travers les ruptures thématiques commises dans les écrits d'apprenants ou encore les interférences linguistiques qui se voient à travers la répétition de phrases lors de la réécriture des textes, ce qui touche à la cohérence sémantique.

b) **L'ambiguïté référentielle** : qui est due au manque de maîtrise de vocabulaire. Pour pallier à ce manque, les exercices sur les substituts peuvent être d'un grand secours. Nous pouvons donner l'exemple de l'apprenant qui utilise successivement trois organisateurs, ce qui provoque une juxtaposition illogique dans la phrase extraite de sa production. Nous observons que deux textes sur huit présentent une maîtrise des pronoms de reprise dans le premier tableau et un seul texte sur huit, dans le deuxième tableau paraît répondre au besoin de la maîtrise des pronoms de reprise.

c) **Le non- respect des règles de concordance du temps**, cela peut entraver même la compréhension du texte. Nous observons que dans les deux tableaux présentés, il y a sept sur huit textes qui présentent un manque de maîtrise du temps.

### Conclusion

Nous avons tenté de mettre en exergue les erreurs globales qui peuvent être abordées à la fois par l'enseignant et l'apprenant vue la difficulté du repérage et de la correction de toutes les erreurs globales. Ainsi, nous avons pu établir un classement au niveau de ces erreurs globales selon leur contribution à l'amélioration de la production écrite ainsi que leur degré d'exploitation chez les apprenants.

En effet, nous avons trouvé que:

- 1 – Les erreurs liées à la mal-maitrise des marques de cohésion (connecteurs, organisateurs) peuvent être corrigées par les apprenants et les aident à améliorer leurs textes.
- 2 – Les ruptures thématiques dues précisément à la suppression de thème ou du verbe peuvent être corrigées par les apprenants et par la suite, elles contribuent à améliorer les textes réécrits
- 3 – L'erreur globale liée à l'ordre des mots dans la phrase est d'abord, révélatrice du processus d'apprentissage et du degré de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère. En d'autres termes, la tentative de corriger l'ordre des mots dans le corpus par les apprenants engendre d'autres erreurs. Cela informe d'un problème sérieux d'interférence avec la langue maternelle, d'où la nécessité de manipuler certaines structures syntaxiques complexes comme les passifs, propres à la langue cible.
- 4-En l'occurrence avec cette démarche privilégiant l'erreur de cohérence textuelle, nous proposons une conjugaison avec une stratégie d'enseignement -apprentissage mettant en avant le texte authentique comme support pour la compréhension du fonctionnement textuel afin d'une acquisition d'une compétence de production écrite. Cette stratégie nous paraît efficace à travers l'introduction de quelques structures phrastiques dans les textes réécrits par les apprenants.

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons repéré les erreurs globales les plus fréquentes au début de l'enseignement-apprentissage et après une sensibilisation aux paramètres textuels à travers une série d'activités, nous avons remarqué, après une réécriture des textes par les apprenants de première année secondaire, une amélioration apportée à leurs productions écrites.

Cependant, notre étude est trop limitée car présenter une évaluation globale dont les critères sont limités nous semble insuffisante pour contribuer à améliorer la compétence de production écrite en fle.

## Bibliographie

### Les ouvrages:

- Adam J-M., **Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle**, Ed.PHILOSOPHIE, Liège, Margaro, 1990.
  - Allal L., Bain D., Perrenoud P., **Evaluation formative et didactique du français**, Ed., DELACHAUX ET NIESTLE, Paris, 1993.
  - Allal L, Cardinet J., Perrenoud P., **Evaluation formative dans un enseignement différencié**, Ed.Peter Lang, Berne, 1979.
  - Biraud M et at. **Cohésion et cohérence**, Ed.ENS, Lyon, 2000.
  - Bonboir A., **la pédagogie corrective**, Ed.PUF,Vendome, 1970.
  - Cornaire C et Mary Raymond P., **La production écrite**, Ed.CLE international, Paris,1999.
  - Duffy M., **Quand le texte file doux**, Ed.Montréal, ccdmdcogniscience, 2002.
  - Garcia Débanç C., "**Comment évaluer les écrits des élèves?** " in Pratiques Pédagogiques.n°11,Paris,1993,p71.
  - Gomez -Perez S., "l'approche textuelle dans l'enseignement du FLE: vers une approche de l'écrit ", in Sincronia Primavera, 2007.
  - Marquillo Larruy M., **L'interprétation de l'erreur**, Ed. CLE International/VUEF et ISBN, Paris, 2003.
  - leurs élèves ?** »in Pratiques pédagogiques. 1993, pp. 38,39.
  - Meyer J-C et Phélu J-L., **apprendre à écrire le français au collège**, Ed.Chronique social, Lyon, 1987.
  - Moirand S., **Situations d'écrit: compréhension /Production en français langue étrangère**, Ed.CLE International, Paris, 1979.
  - français:Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite**, Ed.delachaud et niestlé, Paris, 1920.
  - Reuter Y., **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture**, Ed.ESF, Paris, 1996.
  - Schirley C-T, "**erreurs locales et erreurs globales: une contribution à l'analyse textuelle de l'anglais scientifique** ", in Actes de 7ème journée ERLA/GLAT, Brest, 1999
  - **La cohérence textuelle: pour une nouvelle pédagogie de l'écrit**,Ed. l'Harmattan, Paris, 2000.
  - ., "**T'organisation thématique et ses conséquences sur la clarté d'un texte** ", in Le corps et Le langage, Ed.L'Harmattan, 1999, P-p.121-137,1-27/mai 2008.
  - Pédagogiques, n°12, INRP, 1993, Pp.171-177.
  - Vigner G.,**Ecrire: Eléments pour une pédagogie de la production écrite**,Ed.CLE international, Paris, 1982.
  - Widdowson H-G ., **Une approche communicative de l'enseignement des langues**, Ed.Hatier-CREDIF, Edimbourg, 1977.
  - Zhomas C., **cohérence textuelle**, Ed. Harmattan, Paris, 2000, P. 89-94
- II - Dictionnaire:**
- Reuter Y., **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**, Ed.de boeck&Larcier s.a, Paris, 2007.
- III - Sitographie:**
- 1- Ducrot J-M., La pédagogie de l'erreur: corriger et remédier in: [http://WWW.frenchsources.info/pdf/jean\\_michel.ducrot1.pdf](http://WWW.frenchsources.info/pdf/jean_michel.ducrot1.pdf), 10/02/2009.
  - 2- Turcotte André -G., la cohérence textuelle: une affaire de lecture, [www.ccdmd.qc.ca](http://www.ccdmd.qc.ca).
  - 3- « journal Calico », <http://www.Whealon.edu/bgc/icct>, p 4