



## LES ERREURS GRAMMATICALES DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES APPRENANTS À L' ÉCOLE PRIMAIRE: CAUSES ET REMÉDIATIONS

*Grammatical errors in learners' written productions in primary school: causes and remedies*

AHOUBAHOU ERNEST PARDEVAN

Université Daniel OUEZZIN COULIBALY, Burkina Faso

Email : [ernest.pardevan@univ-dedougou.bf](mailto:ernest.pardevan@univ-dedougou.bf)

iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0003-6600-5867>

### RÉSUMÉ

Au Burkina Faso, le français est à la fois une matière et un véhicule de l'enseignement. À l'école primaire, son enseignement sous la forme écrite commence au cours élémentaire avec le constat d'insuffisances dans les productions écrites des apprenants, notamment la mauvaise application des règles grammaticales, l'existence d'erreurs dans les résumés ou la persistance d'erreurs dans les exercices corrigés. Toutes ces difficultés constituent un frein à la consolidation des acquis grammaticaux et à la prévention des erreurs. Alors, qu'est-ce qui explique la récurrence et la persistance des erreurs grammaticales dans les productions écrites ? L'objet de l'étude est d'analyser les erreurs dans les productions écrites en vue d'en détecter les causes et de mettre en place des situations pédagogiques adaptées. La méthode mixte, menée à travers des enquêtes de terrain et une recherche documentaire, a été utilisée pour conduire la réflexion. Il ressort de l'étude que la récurrence des erreurs dans les productions écrites des apprenants s'explique par le fait que ceux-ci ne pratiquent pas le transfert de leurs connaissances grammaticales ; aussi, la correction et la double correction des productions écrites sont négligées. Des stratégies de remédiation pour juguler ces erreurs grammaticales ont été proposées.

**MOTS-CLÉ:** Cause; Erreur; Grammaire; Production écrite; Remédiation.

### ABSTRACT

In Burkina Faso, French is both a subject and a vehicle for education. In primary school, its teaching in written form begins in elementary school with the observation of inadequacies in the learners' written productions, in particular the incorrect application of grammatical rules, the existence of errors in summaries or the persistence of errors in corrected exercises. All these difficulties constitute an obstacle to the consolidation of grammatical knowledge and the prevention of errors. So, what explains the recurrence and persistence of grammatical errors in written productions? The purpose of the study is to analyze errors in written productions in order to detect their causes and to set up appropriate pedagogical situations. The mixed method, carried out through field surveys and documentary research, was used to guide the reflection. The study shows that the recurrence of errors in learners' written productions can be explained by the fact that they do not practice the transfer of

their grammatical knowledge; Also, the correction and double correction of written productions are neglected. Remedial strategies to curb these grammatical errors have been proposed.

**KEYWORDS:** Cause; Error; Grammar; Written production; Remediation.

## Introduction

Dans la plupart des pays francophones d'Afrique, le français est non seulement, une matière d'enseignement, mais aussi un véhicule de l'enseignement. À l'école élémentaire, le français et les mathématiques sont considérés comme des disciplines instrumentales. Au Burkina Faso, ils occupent une place de choix dans les programmes d'enseignement et dans les emplois de temps.

Seulement, l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles primaires burkinabè ne se fait pas sans difficultés. Ces obstacles s'expliquent par de multiples raisons. D'abord, le français n'est pas la langue maternelle de la plupart des apprenants. Ensuite, les règles de fonctionnement des matières du français sont multiples et complexes. Enfin, l'enseignement-apprentissage du français, de façon globale, se fait sous deux formes: l'écrit et l'oral.

L'enseignement de la forme écrite du français commence au Cours Élémentaire (CE). Et c'est à cette période que l'enseignant peut constater les difficultés vécues par ses apprenants. En grammaire, en conjugaison et en orthographe, le constat est le même: les apprenants commettent des erreurs dans leurs productions écrites. Pour ce qui est principalement de la didactique de la grammaire, Belmekki (2019) souligne que la majorité des apprenants sont confrontés à différentes difficultés lorsqu'ils sont en train de rédiger une production écrite, qui est certainement pleine d'erreurs grammaticales récurrentes. Aussi, l'examen préliminaire des cahiers de devoirs des apprenants que nous avons effectué, révèle que les exercices écrits sont truffés d'erreurs grammaticales. Pourtant, la grammaire joue un rôle fondamental dans la maîtrise des autres disciplines.

Au niveau des corrections des exercices d'application et des exercices de consolidation de grammaire, le constat est que les mots ou les textes corrigés comportent des erreurs récurrentes. Les règles ne sont pas mises en pratique lors des copies de leçons par les apprenants et les résumés regorgent d'erreurs grammaticales. À propos de l'erreur, Cuq (2003, p. 86) la considère comme «un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé». Cette conception de Cuq (2003) laisse voir l'erreur comme le baromètre de l'apprentissage, baromètre qui doit être utilisé pour renforcer les acquis des apprenants. Autrement dit, «tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.» (Cuq et Gruca, 2005, p. 389).

Depuis Corder (1967), Py (1973), Lamy (1976), Porquier (1977) et Perdue (1980), l'erreur est devenue inévitable; elle est une étape naturelle d'apprentissage étant donné que la connaissance se construit par l'activité et en interaction avec autrui. Il est de ce fait crucial de la prendre en considération. Même si l'erreur reflète l'échec de l'apprenant et les difficultés qu'il rencontre, elle doit être considérée positivement

puisqu'elle renseigne sur l'état d'avancement des acquisitions des connaissances de celui-ci. Ainsi, Tagliante considère que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles sont bien indissociables de ce processus, toutefois, elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une bonne opportunité que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est par contre pour l'enseignant une source d'informations, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix ciblé des activités d'apprentissage (Tagliante, 2001). C'est dans ce sens que Astolfi (1997) trouve que l'erreur commise par un apprenant doit être analysée, car elle a un sens caché dû à l'expérience personnelle de l'élève et de ses représentations. Jaffré et Bessonnat (1996) illustrent cette idée en précisant que la fréquence de certains mots peut importuner l'apprenant qui produit un texte. Et dans cette même veine, Yapó précise que

Les erreurs ne sont pas des "parasites", témoins d'un échec de l'apprentissage, qu'il s'agit de chasser. Elles "parlent", donnent une multitude d'informations sur la manière dont vos apprenants apprennent. On ne peut donc se borner à "corriger les erreurs". La recherche de leurs causes est une étape essentielle de l'apprentissage. Yapó (1995, p. 41)

Ainsi, les erreurs des apprenants doivent être analysées à tous les niveaux y compris les cahiers de leçons des apprenants qui sont l'un des outils les plus utilisés par les apprenants. Une erreur de l'apprenant peut parfois révéler une erreur de l'enseignant (Bado, 2023). Et du point de vue de Marquilló-Larruy (2003), les erreurs n'ont pas toujours la forme d'erreurs, car un énoncé correct peut cacher une erreur. L'erreur faisant ainsi partie intégrante de l'apprentissage, il convient donc de la comprendre, de l'analyser et de la gérer afin d'en déceler ses causes et de mettre en place des situations pédagogiques adaptées.

Les travaux de Corder (1967, 1980 et 1981) ont beaucoup contribué à donner un statut positif à l'erreur. Alors, fort de la place importante de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage et de son rôle capital dans l'amélioration des rendements scolaires, nous nous sommes posé la question fondamentale suivante: quelles sont les causes de la récurrence et de la persistance des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants du CE? En d'autres termes, les apprenants font-ils toujours un lien entre la règle grammaticale apprise en classe et son application dans leurs productions écrites? La correction et la double correction des travaux écrits des apprenants sont-elles bien menées par les enseignants et les apprenants? Les réponses à ces deux questions subsidiaires permettront de proposer aux enseignants des stratégies efficaces pour mieux faire le traitement des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants. Au regard de ces interrogations, les hypothèses suivantes ont été émises en lien avec les difficultés éprouvées par les apprenants du CE en grammaire: (i) les apprenants ne font pas la relation entre les règles apprises en grammaire et leur application dans leurs travaux

écrits; (ii) la correction et la double correction des travaux écrits des apprenants ne sont pas convenablement pratiquées par les enseignants.

L'intérêt de cette étude est d'analyser les causes des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants en grammaire. De façon plus spécifique, il s'agira d'identifier les causes des erreurs grammaticales et de proposer des stratégies aux enseignants en vue d'un traitement efficace de ces erreurs dans les productions écrites de leurs apprenants.

L'étude relève de la didactique des langues et revêt un intérêt didactique et pédagogique. Le déroulé de la réflexion prend en compte les trois articulations suivantes:

1. le cadre théorique et méthodologique;
2. les résultats de la recherche et la discussion;
3. les propositions didactiques.

## **1. Les cadres théorique et méthodologique**

Les cadres théorique et méthodologique abordent d'une part, les considérations théoriques de références et d'autre part, la démarche méthodologique adoptée.

### **1.1. Le cadre théorique de référence**

L'enseignement/apprentissage de la grammaire et l'analyse des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants à l'école élémentaire s'appuient sur deux théories : la pédagogie de l'erreur et la théorie socioconstructiviste.

#### **1.1.1. La pédagogie de l'erreur**

Dans l'histoire de la pédagogie, plusieurs approches relatives au statut et à la place de l'erreur dans les apprentissages ont été développées. L'analyse des erreurs, intervenue à partir de 1960, va s'approfondir notamment à travers diverses recherches comme celles de Corder (1967, 1980), Py (1973), Lamy (1976), Porquier (1977), Perdue (1980), Astolfi (1997), etc. Corder (1967), à titre illustratif, a cherché à comprendre la signification des erreurs commises par les apprenants. À sa suite, Lamy (1976, p. 122) trouve que l'erreur est «[...] un tremplin vers l'expression juste». Dès lors, beaucoup de recherches ont commencé à s'intéresser à l'erreur à l'école. Ainsi, pour Astolfi (1997), la pédagogie de l'erreur est une partie importante du processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, dans les systèmes scolaires, les erreurs sont souvent plus punies que perçues comme des opportunités d'apprentissage. Avec la pédagogie de l'erreur, l'enseignant doit travailler avec ses apprenants de manière constructive pour comprendre l'erreur (Astolfi, 1997). Ainsi, la pédagogie de l'erreur nous donne des repères pour mieux comprendre l'erreur, ses origines, ses

mécanismes de traitement et les tentatives de sa remédiation. Ducrot (2004) s'est appesanti sur les types de fautes et sur les moyens de remédiation. Reason (1993) et Tagliante (2001) se sont intéressés eux aussi à la typologie des erreurs.

Reason (1993) distingue trois types d'erreurs liés aux trois étapes cognitives allant de la conception à la mise en œuvre de l'action. Il s'agit des fautes, des lapsus et des ratés. Pour cet auteur, les fautes basées sur des règles portent sur des processus plus élaborés qui mettent en œuvre des stratégies telles que l'évaluation de l'information disponible, la détermination d'objectifs et des décisions pour atteindre les objectifs fixés. Dans les fautes basées sur des règles, il y a deux types d'erreurs qui sont:

- les erreurs provenant d'une mauvaise application de bonnes règles et les erreurs provenant des règles fausses;
- les fautes basées sur les connaissances déclaratives (Reason, 1993, p. 25).

Après avoir identifié cette typologie, Reason (1993) précise que les erreurs peuvent être détectées de différentes manières: par l'action d'un tiers, par un processus d'autocontrôle et aussi par les indices de l'environnement.

Du point de vue de Tagliante (2001, p. 157), «il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique». Et il importe de ne pas oublier la double dimension de la langue, dans laquelle l'apprenant peut commettre des erreurs, à savoir la production orale et la production écrite.

La description et l'analyse des erreurs en langue étrangère demeurent d'actualité comme le montrent si bien les travaux de Marquilló-Larruy (2003), de Martinez (2014) et ceux de Belmekki (2019). La pédagogie de l'erreur, appliquée aux productions grammaticales écrites, révèle cinq principales erreurs des apprenants du cours élémentaire qui sont: la méconnaissance de la nature des mots, la méconnaissance du genre et du nombre, le non-respect de la catégorie grammaticale, la mauvaise assimilation de la règle sur le pluriel des noms et le mauvais accord des verbes avec leurs sujets.

### **1.1.2. La théorie socioconstructiviste**

Vygotsky (1985) s'est intéressé aux modalités d'acquisition des connaissances, et il souligne la place prépondérante des interactions entre l'apprenant et ses pairs et les adultes à travers le concept de socioconstructivisme. Selon la théorie socioconstructiviste, l'apprentissage ne saurait être l'apanage exclusif de l'apprenant; elle est le résultat des interactions entre lui et son environnement. L'environnement étant compris comme les camarades, l'enseignant et tous ceux qui sont susceptibles d'apporter un soutien à l'apprenant dans le processus d'acquisition des savoirs. C'est donc au contact des autres que l'enfant puise ses ressources nécessaires grâce aux interactions multiples qui se font, pour la construction des connaissances. De ce point de vue, la théorie socioconstructiviste, avec le concept de «situation-problème», peut servir d'élucidation dans la gestion des erreurs grammaticales dans les productions

écrites des élèves en ce sens que cette gestion fera nécessairement appel à l'intervention de l'enseignant, mais aussi des apprenants; les «faibles» pouvant ainsi bénéficier du soutien des «forts».

Le socioconstructivisme prône la pratique de la métacognition. La métacognition veut par exemple, que dans son intervention pédagogique au cours d'une séance en didactique de la grammaire, l'enseignant permette à ses apprenants de verbaliser leurs stratégies de remédiations grammaticales. Ainsi, les apprenants pourraient, par exemple dire, au cours de la séance de grammaire, comment ils s'y prennent pour éviter l'erreur sur l'accord du verbe avec son sujet. Cette verbalisation de stratégies de remédiation de problèmes grammaticaux, si elle est systématisée, pourrait amener ceux qui commettent des fautes à s'inspirer des stratégies des autres pour mieux comprendre les règles de grammaire et éviter les erreurs.

## **1.2. Le cadre méthodologique**

Le cadre méthodologique adopté pour mener la présente réflexion est mixte car il repose sur des données qualitatives et quantitatives. La collecte des données a été faite à partir d'une recherche documentaire et des enquêtes de terrain.

Au niveau de la recherche documentaire, nous avons procédé à la revue de la littérature sur les erreurs des apprenants à l'école et leur exploitation didactique.

Sur le terrain, nous avons mené les enquêtes dans 32 écoles de la commune de Manga, dans la région du Centre-sud du Burkina Faso. Le choix de ce terrain d'étude s'explique par le fait que nous y avons résidé et travaillé en tant qu'encadreur pédagogique, ce qui a facilité le déroulement des enquêtes. La population concernée par l'étude est composée de cinq encadreurs pédagogiques, 32 directeurs d'école, 64 enseignants dont 32 du cours élémentaire 1<sup>re</sup> année (CE1) et 32 du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2) et de 100 apprenants dont 50 du CE1 et 50 du CE2. Les outils de collecte des données utilisés sont un questionnaire pour les apprenants, les enseignants et les directeurs d'école et un guide d'entretien pour les encadreurs pédagogiques. Aussi, une grille d'observation a été utilisée pour le suivi de huit séances de leçons de grammaire dont quatre au CE1 et quatre au CE2. Une grille d'appréciation des cahiers des apprenants issus du public cible a aussi été utilisée pour l'appréciation de 20 cahiers dont 15 cahiers de devoirs et cinq cahiers de leçons. Elle a porté sur les critères suivants: l'annotation des devoirs et des leçons, la correction des devoirs et la double correction. Les différents outils utilisés nous ont permis de récolter des informations importantes au sujet des causes des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants et au sujet des stratégies de remédiation de ces erreurs.

## **2. Les résultats de la recherche et la discussion**

- Les résultats de la recherche et la discussion s'organisent autour de trois points:
- ✓ les règles grammaticales et leur application en contexte de production écrite;

- ✓ la pratique de la correction et de la double correction des productions écrites;
- ✓ la discussion.

## **2.1. Les règles grammaticales et leur application en contexte de production écrite**

À propos de la mise en relation entre les règles grammaticales et leur application dans les productions écrites par les apprenants, 46,88% des enseignants soutiennent que leurs apprenants comprennent les leçons de grammaire dispensées et ils apprennent volontairement les règles grammaticales. Ils sont soutenus dans leurs avis par 56,25% des directeurs d'école qui attestent que les apprenants de leur école réussissent en grammaire et que les contenus notionnels enseignés sont adaptés au niveau des apprenants. Ce groupe de directeurs d'école susmentionnés estime que les règles grammaticales sont clairement définies par les enseignants et que les objectifs spécifiques des leçons de grammaire sont en congruence avec les exercices proposés. Ce qui dénote que les enseignants font la préparation des séances de grammaire sans difficultés majeures, favorisant ainsi la transmission du message grammatical.

De surcroît, au cours des 8 séances de grammaire observées, il y a lieu de retenir dans l'ensemble qu'au niveau du contenu des leçons, elles sont toutes inscrites dans le guide de français et bien notifiées dans les répartitions mensuelles. Des exercices ont été prévus au début et à la fin des séances et ils sont en conformité non seulement avec la règle rappelée, mais également avec la règle grammaticale du jour. Il y a aussi une congruence entre ces exercices écrits et les objectifs spécifiques formulés par l'enseignant. La règle grammaticale dégagée en fin de leçon est répétée par la majorité des apprenants de façon individuelle. Des exercices d'application sont exécutés après la répétition de la règle étudiée.

À l'opposé, il ressort des investigations que 53,12% des enseignants enquêtés affirment que les apprenants n'apprennent pas les règles grammaticales, ce qui explique l'incompréhension des exercices écrits et les erreurs dans les productions écrites. Et quand ils n'apprennent pas les règles grammaticales, ils ne les appliquent pas quand ils sont en situation de devoir ou d'exercice. Les raisons avancées par les enseignants pour justifier la non-application des règles par les apprenants sont entre autres : l'incompréhension des items, l'inattention des apprenants pendant les exercices, l'incapacité de transposition des règles grammaticales dans les productions écrites, la multiplicité et la confusion des règles grammaticales, la non-maîtrise des règles d'exception et la non-mémorisation des règles. Aussi, 86% des apprenants enquêtés reconnaissent qu'ils n'arrivent pas à appliquer correctement les règles dans leurs devoirs de grammaire. Une proportion de 98% des apprenants reconnaît commettre des erreurs dans les devoirs écrits de grammaire. En outre, 92% des apprenants enquêtés avouent qu'ils ne comprennent l'exercice qu'à l'issue de sa correction faite en classe. Ainsi, les apprenants ne comprennent les règles grammaticales qu'après la correction du devoir écrit. Du point de vue de 43,75% des directeurs d'école enquêtés, encadreurs de proximité, les difficultés rencontrées par

leurs adjoints dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation de la grammaire sont les suivantes: difficulté à dégager correctement la règle grammaticale et à l'appliquer à travers les exercices, difficulté à varier les exercices et à les concevoir eux-mêmes afin de ne pas toujours se contenter de ceux du livre guide de français, difficulté de conception des textes de base sans calquer les informations du guide de français, difficulté à corriger dans un temps court les exercices écrits. Quant à l'ensemble des encadreurs pédagogiques, ils ont trouvé que les exercices écrits de grammaire ne sont pas compris par les apprenants du fait que le français est une langue étrangère complexe avec plusieurs règles grammaticales. Aussi, pour ce public cible, la mauvaise application par les apprenants des règles grammaticales étudiées témoigne bien que ces règles ne sont pas bien assimilées. Et le manque de rigueur des enseignants dans la correction et la double correction des travaux écrits des apprenants est la principale justification de la persistance des erreurs grammaticales dans ces productions écrites.

En somme, les apprenants du CE1 et du CE2 ne font pas la relation entre les règles apprises en grammaire et leur application dans leurs travaux écrits. Ils ne pratiquent pas de transfert de leurs connaissances grammaticales pour résoudre des situations nouvelles qui se présentent à eux. Après l'état des lieux sur les règles grammaticales et leur application en contexte de production écrite, quelle est à présent la présentation des résultats sur la pratique de la correction et de la double correction des productions écrites des apprenants par les enseignants?

## **2.2. La pratique de la correction et de la double correction des productions écrites**

Les exercices et les devoirs de grammaire administrés aux apprenants sont extraits du livre guide de français CE. Ce sont généralement des exercices à trous (complète...), des questions d'appariements (relie par une flèche...) et des questions dichotomiques (réponds par vrai ou faux). Pour la correction de ces exercices et devoirs, les enseignants enquêtés ont décrit la méthode qu'ils utilisent pour la correction collective et pour la correction individuelle des travaux écrits des apprenants.

En substance, la méthode de la correction collective est la suivante. À partir d'un texte affiché au tableau sous l'attention des apprenants,

- l'enseignant dresse au tableau les différentes erreurs des apprenants;
- il fait la lecture du texte et justifie les différents accords;
- il fait la correction avec la participation des apprenants.

Au niveau de la correction individuelle, les enseignants enquêtés relèvent deux procédés utilisés concomitamment en classe avec les apprenants. Ce sont:

- la correction par la reprise intégrale du texte corrigé par l'apprenant;
- la correction uniquement des fautes commises par l'apprenant.

L'observation des 8 leçons de grammaire a révélé effectivement que les corrections des exercices d'application ont été aussi bien collectives (portées au tableau) qu'individuelles (dans les cahiers d'exercices ou de devoirs). Les apprenants



ont participé à la correction des exercices, soit oralement ou par écrit au tableau et sur les ardoises. Mais, certains apprenants ne prenaient pas la correction et certains enseignants n'insistaient pas non plus sur la correction. Les erreurs commises par les apprenants sont immédiatement corrigées par certains enseignants et l'attention des fautifs attirée pour une meilleure compréhension. Il faut noter que l'acquisition des règles de grammaire n'est pas aisée car les apprenants ne font pas de façon permanente attention à ce qu'ils écrivent et les enseignants n'arrivent pas à tout vérifier.

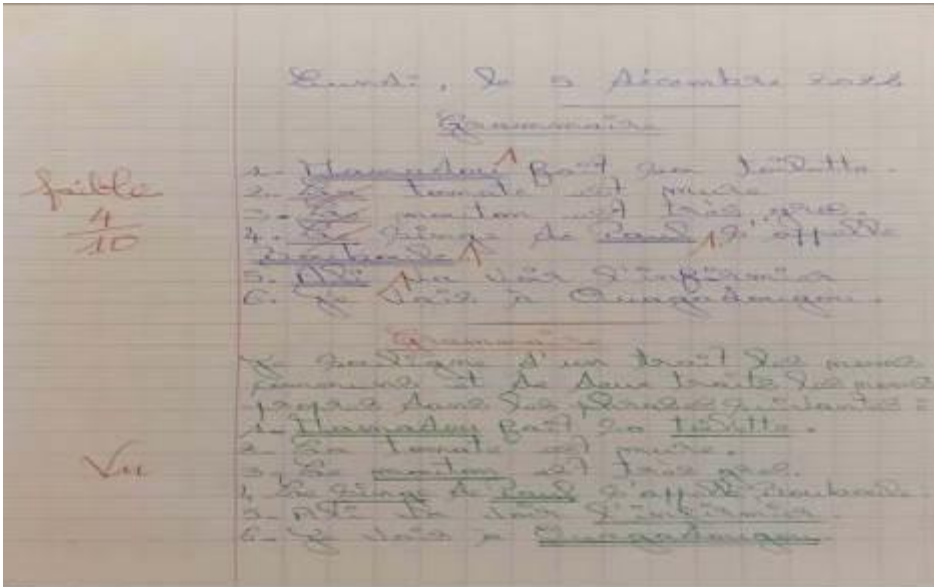
Pour vérifier la correction et la double correction des travaux écrits des apprenants par les enseignants, l'examen des aides pédagogiques a aussi été nécessaire. Cet examen a porté sur les critères suivants: l'annotation des devoirs, la correction des devoirs et la double correction. Ainsi, l'exploration des cahiers de devoirs des apprenants a montré qu'au niveau de l'annotation des devoirs, des notes chiffrées ont été attribuées à certains devoirs. La plupart des devoirs ne comportaient pas d'observations liées à l'erreur commise. Ce qui fait qu'à l'issue de sa correction, l'enseignant n'a pas une liste des erreurs commises par les apprenants. Quant à la correction des devoirs, les enquêtes ont révélé que les devoirs sont certes corrigés par les enseignants; toutefois, c'est la justesse de cette correction qui comporte des insuffisances. Pour ce qui est de la double correction, l'analyse des cahiers de devoirs des apprenants révèle que certains devoirs ont le visa «vu» de l'enseignant. Les nouvelles erreurs des apprenants ne sont pas mises en relief et les erreurs persistantes ne sont pas non plus corrigées.

Seulement, tous les enseignants enquêtés attestent qu'ils pratiquent la double correction dans leurs classes. Aussi, 81,25% des directeurs d'école enquêtés affirment que leurs enseignants proposent des corrections détaillées aux exercices de grammaire et font attention aux erreurs individuelles de leurs apprenants. Pourtant, des erreurs grammaticales persistent toujours dans les productions écrites des apprenants. Et 78,13% des enseignants affirment qu'ils trouvent des erreurs dans les productions écrites de leurs apprenants, même après les deux corrections (correction et double correction). La double correction est faite par les enseignants, mais elle semble négligée. On aperçoit des erreurs soulignées par l'enseignant dans la correction, mais une nouvelle correction n'est plus proposée à l'apprenant.

Pour le traitement de ces erreurs persistantes dans les productions des apprenants, quelques enseignants répondants ont évoqué les procédés de jugulation qui sont entre autres: le tutorat, les travaux de groupe, la variation des exercices, la reprise des exercices non compris, la reprise des leçons relatives aux erreurs, la saisie de toute occasion pour les enseignements occasionnels, l'insistance sur les règles grammaticales.

**Figure n°1**

Illustration d'une double correction avec présence d'erreurs

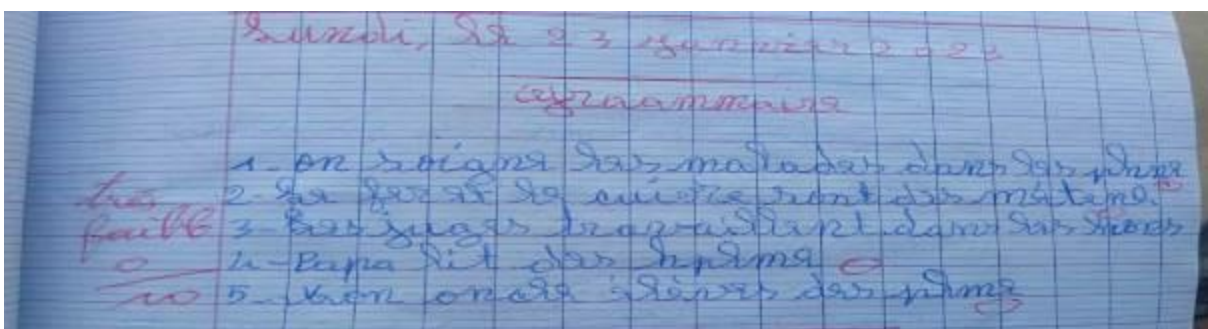


Source: enquêtes de terrain (2023).

La double correction en vert sur cette figure tirée d'un cahier de devoirs d'un apprenant du CE2 comporte des erreurs persistantes. L'enseignant a marqué «vu» alors que les noms propres **Bouboule** et **Ali** qui avaient été soulignés dans le devoir ne le sont plus dans la correction prise par l'apprenant. Le nom commun **tomate** n'a pas non plus été souligné aussi bien dans le devoir que dans sa correction.

**Figure n°2**

Illustration d'une production écrite avec présence de mots indéchiffrables

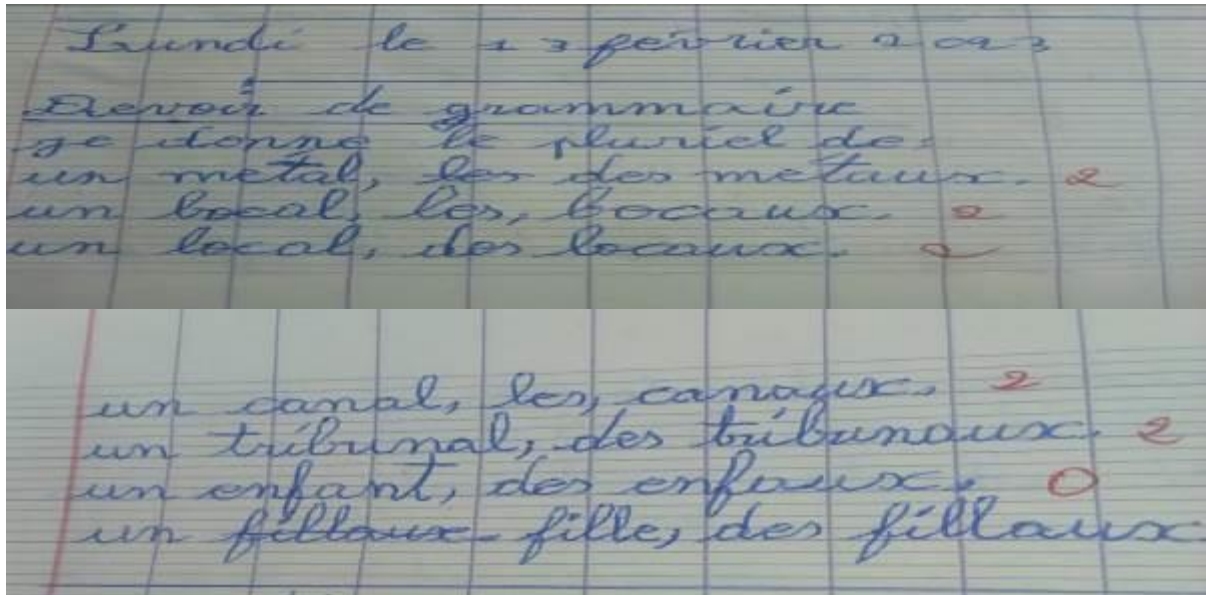


Source: enquêtes de terrain (2023).

Dans ce devoir de grammaire, l'apprenant du CE1 n'a pas du tout assimilé la règle du pluriel des mots terminés par «al». Il a produit en guise de réponses des mots indéchiffrables. Il devait écrire respectivement: **hôpitaux**, **métaux**, **tribunaux**, **journaux** et **chevaux**.

**Figure n°3**

*Illustration d'une production écrite avec présence d'erreurs*



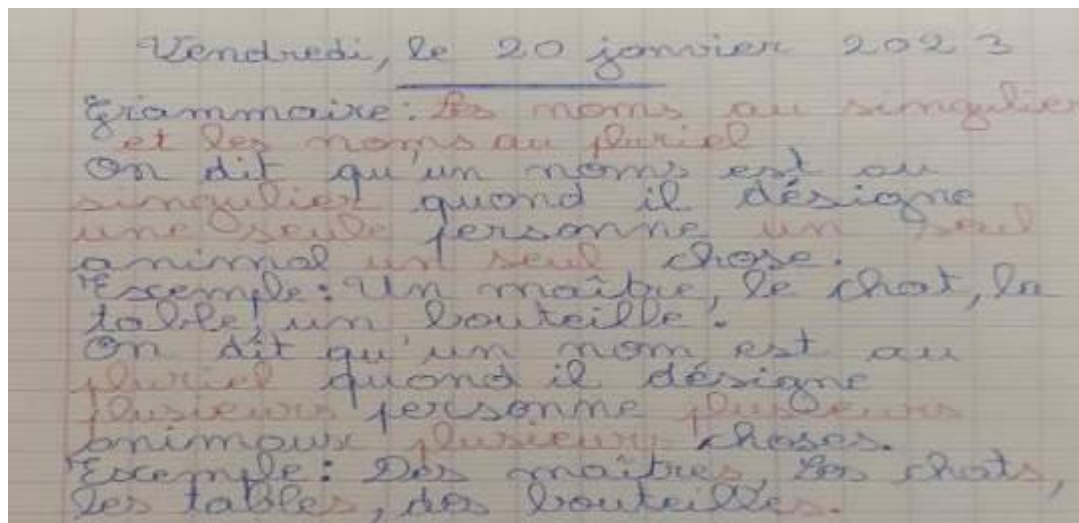
Source: enquêtes de terrain (2023).

Sur cette image, il s'agit d'un devoir de la classe du CE1 portant sur le pluriel des noms terminés par «al». La remarque est que l'apprenant a tellement bien compris la règle grammaticale qu'il l'a généralisée sur d'autres mots dont les terminaisons ne sont pas en «al»: des enfoux (des enfants), des fillaux (des filles).

La grammaire ne se limite pas seulement à la notion enseignée au cours d'une séquence grammaticale, elle est transversale. Tous les travaux écrits devraient être bien exécutés sans erreurs grammaticales. De ce fait, les productions individuelles ont besoin d'être contrôlées pour dissuader l'apprenant et attirer son attention à commettre moins d'erreurs quand il écrit. Les obstacles qui empêchent les enseignants à bien mener la correction des autres cahiers des apprenants sont surtout les classes à larges effectifs. Ainsi, au sujet des autres productions individuelles des apprenants (hormis les exercices et les devoirs), elles ne bénéficient pas de correction des erreurs grammaticales. Seulement 18,75% des enseignants songent à la correction des autres cahiers détenus par les apprenants.

**Figure n°4**

Illustration d'un résumé de leçon copié avec des erreurs



Source: enquêtes de terrain (2023).

La production écrite ci-dessus est une leçon de grammaire copiée par un apprenant du CE2 dans son cahier de leçons. Elle comporte plusieurs erreurs qui sont les suivantes: un noms (un **nom**), **un seul** chose (**une seule** chose), **exemple** (**exemples**), **un** bouteille (**une** bouteille), plusieurs **personne** (plusieurs **personnes**), **exemple** (**exemples**).

Concernant le renforcement des capacités didactiques et pédagogiques des enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques, à l'unanimité, ont reconnu qu'aucune formation sur le traitement des erreurs dans une discipline de français n'a été entreprise dans leur zone administrative d'encadrement à l'endroit des enseignants en vue d'améliorer leurs aptitudes à mieux traiter les erreurs des apprenants dans leurs productions écrites.

En somme, la correction et la double correction des productions écrites des apprenants sont faites, mais elles comportent des insuffisances.

### 2.3. La discussion

L'analyse des données recueillies auprès des apprenants, des enseignants et des directeurs d'école conforte le postulat selon lequel les apprenants n'appliquent pas les règles grammaticales dans les exercices écrits. En effet, les apprenants reconnaissent qu'ils ne sont pas capables d'appliquer correctement les règles grammaticales dans leurs productions écrites, des aveux qui sont confirmés par les enseignants titulaires des CE. Ainsi, les apprenants ne font pas la relation entre les règles apprises en grammaire et leur application dans les exercices écrits parce qu'ils ne sont pas attentifs pendant les exercices; ils n'arrivent pas à transposer les règles grammaticales dans leurs productions écrites et ils confondent ces règles. Il y a donc des cloisons entre la grammaire et les autres disciplines enseignées, et c'est ce qui fait

que le transfert des connaissances grammaticales dans les autres disciplines pour des productions écrites n'est pas pratiqué par les apprenants. Les exercices de révision, les exercices d'application, les exercices de consolidation, les devoirs journaliers ainsi que les autres productions écrites des apprenants sont alors truffés de fautes grammaticales. Mais, Astolfi trouve qu'il est normal que les productions écrites des apprenants soient parsemées d'erreurs grammaticales. Pour cet auteur, l'erreur est l'essence même de l'apprentissage car «apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper» (Astolfi, 1997, p. 22). Cette présence d'erreurs dans les écrits des apprenants est une lumière qui montre à l'enseignant les difficultés auxquelles il devrait s'attaquer pour mieux former ses apprenants en grammaire. C'est pourquoi Corder (1980) soutient que les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles, mais des indices d'une stratégie utilisée par l'apprenant dans l'apprentissage. Il revient donc à l'enseignant de s'adapter aux besoins de l'apprenant plutôt que de lui imposer ses conceptions à lui des méthodes d'apprentissage.

L'interprétation des données sur les différents accords que les mots entretiennent entre eux dans la phrase en fonction de leur genre, de leur nombre et de leur fonction, laisse constater que les apprenants n'apprennent pas les règles grammaticales. Les enseignants titulaires enquêtés confirment ce constat en soutenant que leurs apprenants n'apprennent pas les règles grammaticales, donc ils ne peuvent pas comprendre les liens qui existent entre les mots. Cette incompréhension est source d'erreurs. Ainsi, la quasi-totalité des apprenants avouent faire des erreurs dans les devoirs écrits de grammaire. Ce qui dénote qu'ils ne connaissent pas les rapports qui existent entre les mots. Alors, les pratiques pédagogiques des enseignants sont à interrogées en vue de leurs transformations. Aussi, les types d'erreurs commises par les apprenants dans leurs cahiers des devoirs sont: la méconnaissance de la nature des mots, la méconnaissance du genre et du nombre, le non-respect de la catégorie grammaticale, la mauvaise assimilation de la règle sur le pluriel des noms et le mauvais accord des verbes avec leurs sujets. C'est une typologie d'erreurs envisagée par la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire à l'école primaire. L'enseignant pourrait la mettre à profit pour la correction des erreurs dans sa classe.

En résumé, les données et les propos recueillis auprès des apprenants, des enseignants, des directeurs d'école, des encadreurs pédagogiques et de l'analyse des cahiers de devoirs et des cahiers de leçons des apprenants, concourent à conclure que les apprenants ne comprennent pas le sens des rapports que les mots entretiennent entre eux dans une phrase. Les apprenants ne font pas la relation entre les règles apprises en grammaire et leur application dans leurs travaux écrits. Et la théorie de la pédagogie de l'erreur classe ces erreurs parmi celles provenant d'une mauvaise application de bonnes règles. De ce fait, «les erreurs deviennent matière à réflexion en classe» (Manesse et *al.*, 2007, p. 28). Et avec la théorie socioconstructiviste qui prône la pratique de la métacognition, les apprenants pourraient verbaliser leurs stratégies d'application des règles grammaticales, pour mieux comprendre les règles afin d'éviter les erreurs grammaticales.

Par ailleurs, l'interprétation des données laisse voir que les corrections des exercices d'application sont escamotées. À travers les leçons observées, il ressort que la correction des exercices d'application est faite de façon très rapide sans insistance sur le fait grammatical. L'enseignant ne travaille qu'avec les apprenants qui comprennent et ceux qui ont des difficultés de compréhension n'attendent que la fin pour recopier la correction sans une bonne compréhension. Ce qui sous-tend que les enseignants négligent la correction des productions écrites. Pourtant, selon la vision de la théorie de la pédagogie de l'erreur, au lieu de punir ceux qui commettent les erreurs grammaticales, il faut plutôt saisir leurs erreurs et en faire des opportunités d'apprentissage. L'erreur constitue ainsi «un véritable analyseur des pratiques pédagogiques et de leurs transformations» (Astolfi, 1997, p.100). Pour le socioconstructivisme, ce sont les interactions entre l'apprenant et son enseignant et entre l'apprenant et ses pairs sur l'erreur commise, qui permettront à l'enseignant de mieux faire comprendre la règle grammaticale afin que l'apprenant puisse parvenir à la remédiation de cette erreur.

En outre, après la double correction des devoirs et des exercices écrits, il existe toujours des erreurs dans les travaux écrits des apprenants. Ce qui dénote que la double correction est négligée et elle ne prend pas en compte le traitement individuel des difficultés grammaticales en ce qui concerne les erreurs. Les erreurs des apprenants sont traitées collectivement par l'enseignant sans aucune remise en cause. Un traitement différencié des erreurs aurait été plus bénéfique, preuve que l'enseignant pratique la pédagogie différenciée.

Aussi, la non-correction des autres cahiers tenus par les apprenants est une preuve que les enseignants enquêtés ne s'en préoccupent pas. La grammaire étant une discipline transversale, les autres travaux écrits des apprenants doivent être aussi corrigés par l'enseignant afin que les erreurs soient éliminées. L'enseignant, soucieux de la bonne formation de ses élèves, veille à ce que tous les travaux écrits soient bien exécutés sans erreurs grammaticales.

En somme, la responsabilité de l'enseignant reste engagée dans le traitement des erreurs grammaticales de sa classe. Les difficultés qu'éprouvent les apprenants sont dues en grande partie à l'activité de l'enseignant en classe. Les principales causes de la récurrence et de la persistance des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants du CE sont l'absence de lien entre la règle grammaticale apprise en classe et son application dans les productions écrites, et l'application négligée de la correction et de la double correction de ces productions écrites. À l'instar de Yaméogo-Ramdé (2009, p. 5) qui, à propos de l'orthographe, affirme que «le non-respect des principes de correction des erreurs commises par les élèves, serait la cause des mauvais résultats en orthographe»; nous soutenons que la négligence de la correction et de la double correction des travaux écrits des apprenants est la cause de la récurrence et de la persistance des erreurs grammaticales dans leurs productions écrites. Et c'est dans ce sens que Reuter (2013) trouve qu'il faut panser l'erreur à l'école à l'image du pansement d'une blessure au dispensaire. Cet auteur considère l'erreur comme un dysfonctionnement socio-discursif en contexte de communication

scolaire. Il avertit les enseignants praticiens en leur soulignant qu'ils panseront mal l'erreur grammaticale s'ils considèrent la blessure avec répulsion ou s'ils tiennent le pansement pour condition suffisante de la guérison. Pour la réussite du pansement de l'erreur grammaticale, Reuter (2013) conseille aux enseignants praticiens de se pencher sur la blessure avec autant de science que de bienveillance, avec autant de confiance dans les possibilités de régénération de l'organisme affecté. Il est donc nécessaire, dans le souci du bon pansement des erreurs grammaticales des élèves et par ricochet de l'amélioration des résultats scolaires, de faire des propositions didactiques.

### **3. Les propositions didactiques**

La présence des erreurs grammaticales dans les travaux écrits des apprenants est toujours d'actualité. Et pour les minimiser, des propositions didactiques ont été faites pour un bon traitement des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants du CE. Ces propositions didactiques concernent aussi bien les suggestions adressées aux autorités éducatives et aux enseignants que les stratégies de remédiation des erreurs des apprenants.

À propos des suggestions à l'adresse des autorités éducatives, elles sont d'ordre pédagogique et matériel. Au niveau pédagogique, les autorités éducatives sont invitées à organiser des stages de recyclage et des sessions de formation en analyse et en traitement des erreurs grammaticales pour une remise à niveau des acteurs éducatifs. La fréquence des visites de classe effectuées par les encadreurs pédagogiques et la «résurrection» et la tenue régulière des conférences pédagogiques annuelles contribueraient aussi à une amélioration du niveau et des prestations des enseignants. Au niveau matériel, le livre de lecture et le guide de français sont les deux ouvrages à la disposition des enseignants pour l'enseignement/apprentissage du français. Il importe donc que les autorités éducatives rendent disponibles dans les écoles des brochures et des livres de grammaire ainsi que des dictionnaires pour améliorer la fréquence et la variation des exercices proposés et pour offrir plus d'occasions de lecture aux apprenants en vue d'apporter un plus dans la perfection de leurs productions individuelles écrites. Enfin, au regard de l'évolution technique et technologique observée dans le monde, les autorités éducatives gagneraient à disponibiliser dans les écoles des outils numériques afin qu'enseignants et apprenants s'en approprient pour optimiser l'apprentissage linguistique du français. L'innovation pédagogique est aujourd'hui vitale, voire inévitable.

Concernant les suggestions à l'endroit des enseignants, ceux-ci devraient décloisonner l'enseignement/apprentissage et l'évaluation de la grammaire en tenant compte des autres composantes du français. Ainsi, ils devraient élaborer et varier leurs exercices écrits de grammaire afin que les apprenants s'habituent aux différentes consignes (exercices avec déjà des fautes à corriger, récit et application de la règle...). Ils devraient analyser, comparer et justifier régulièrement les erreurs de leurs apprenants dans leurs travaux écrits et cela pendant toute l'année scolaire jusqu'à

l'éradication des erreurs. Dans les classes, la pratique de la pédagogie différenciée et du transfert des connaissances est à prôner pendant l'enseignement/apprentissage et l'évaluation des différentes disciplines enseignées. Nous suggérons aussi aux enseignants de toujours sensibiliser leurs apprenants à la pratique coutumière du transfert et du décloisonnement des savoirs appris.

Au sujet de la proposition de stratégies de remédiation des erreurs des apprenants dans leurs productions écrites, elles sont au nombre de trois: (1) la stratégie de révision et de correction, (2) la stratégie de correction par binôme et (3) la stratégie de correction par support.

La stratégie de révision et de correction vise à tirer profit de la correction effectuée par l'enseignant en grammaire en indexant les erreurs. Elle permet à l'apprenant de revoir le fonctionnement de la règle grammaticale, de prendre conscience des parties qu'il ne maîtrise pas et surtout de s'entraîner à corriger ses erreurs. La démarche de cette stratégie comprend les points suivants :

- 1) signalisation de la présence d'une erreur : l'enseignant signale dans les cahiers des apprenants la présence d'une erreur par un code (préalablement adopté avec les apprenants) placé à la marge, vis-à-vis de la ligne contenant cette erreur;
- 2) repérage des erreurs dans le texte affiché au tableau : l'enseignant invite quelques apprenants au tableau pour trouver les erreurs;
- 3) correction collective de l'erreur au tableau : enseignant et apprenants corrigent ensemble les différentes erreurs repérées;
- 4) correction individuelle de l'erreur par les apprenants dans leurs cahiers d'exercices.

Pour l'établissement des codes, Duchesne (2012) a conçu une grille de correction des erreurs d'orthographe grammaticale avec des codes que les enseignants pourraient utiliser en leçons de grammaire. Ce sont:

- accord nom/déterminant: **A.n/d**;
- accord nom/adjectif: **A.n/adj**;
- accord sujet/verbe: **A.s/v**;
- accord participe passé avec avoir: **A.pp/a**;
- accord attribut du complément direct: **A.att/cod**;
- accord participe passé avec être: **A.pp/ê**;
- etc.

**La stratégie de correction par binôme**, inspirée du modèle de Brissaud et Cogis (2011) sur l'orthographe, a pour but d'aider les enseignants à corriger les productions écrites des apprenants. Ainsi, les apprenants se mettent en binôme et travaillent sur un texte contenant des erreurs. C'est une stratégie qui favorise l'apprentissage avec les pairs et l'apprentissage par interactions sociales soutenus par le socioconstructivisme. L'objectif de la démarche est de permettre aux apprenants de se rappeler de leurs règles grammaticales et de bien les appliquer en corrigeant le texte en leur possession. La démarche comprend les cinq parties suivantes:

La production écrite d'un apprenant en grammaire constituera le corpus de départ.



- 1) l'enseignant souligne les erreurs dans la production écrite d'un apprenant sans les corriger;
- 2) les apprenants (par binôme) proposent une correction. La consigne pour eux est la suivante: écrivez la forme correcte à côté de chaque erreur, soulignez-la si vous la connaissez;
- 3) l'enseignant vérifie et corrige au besoin la correction des binômes;
- 4) les apprenants apprennent à classer les erreurs. Ils proposent un premier classement. La classe confronte les propositions. Une typologie des erreurs est définie collectivement;
- 5) la typologie des erreurs servira de base à d'autres corrections et pourrait être complétée et affinée.

Avec cette stratégie, on cherche à focaliser l'attention des apprenants sur le processus et non le produit (l'erreur).

**La stratégie de correction par support** est une stratégie de remédiation qui est tirée de l'expérience personnelle de l'auteur de la présente étude. Cette stratégie permet de réduire les erreurs des apprenants dans leurs productions écrites. La démarche est construite selon les axes suivants:

- 1) un texte support d'un élève contenant des erreurs est mis au tableau par l'enseignant;
- 2) lecture individuelle et repérage des erreurs dans le texte;
- 3) recherche des types d'erreurs avec la contribution de l'enseignant;
- 4) correction des erreurs en faisant appel à la règle grammaticale concernée;
- 5) lecture et copie du support corrigé.

Avec chacune des trois stratégies, l'enseignant travaillerait à habituer ses apprenants à toujours recourir à une autocorrection, puis à la confrontation entre une autocorrection et une hétérocorrection. Aussi, une langue nationale comprise et parlée par les apprenants peut être mise à contribution à tous les niveaux de la stratégie pour faciliter la compréhension. La mise en application de ces stratégies pourrait aider les enseignants à minimiser les erreurs dans les productions écrites de leurs apprenants.

## **Conclusion**

L'objectif poursuivi dans la présente étude était d'analyser les erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants dans l'intention d'en déceler les causes et de mettre en place des stratégies de remédiation. Les enquêtes de terrain et une recherche documentaire ont permis de récolter des données. De ces investigations, il ressort que les causes de la récurrence et de la persistance des erreurs grammaticales dans les productions écrites des apprenants du CE sont, d'une part, la non-mise en relation entre les règles apprises en grammaire et leur application dans leurs travaux écrits par les apprenants. D'autre part, la conduite imparfaite de la correction et de la double correction des travaux écrits des apprenants par les enseignants justifie cette récurrence et cette persistance des erreurs grammaticales dans les travaux écrits des apprenants. À cet effet, des suggestions ont été faites et des

stratégies ont également été proposées pour aider les enseignants dans la remédiation au niveau de la révision et de la correction des travaux écrits. Les suggestions faites à l'adresse des autorités éducatives et des enseignants sont d'ordre pédagogique et matériel. Quant aux stratégies de remédiation proposées, elles sont: la stratégie de révision et de correction, la stratégie de correction par binôme et la stratégie de correction par support. La prise en compte des suggestions faites et la mise en œuvre des stratégies de remédiation proposées pourraient améliorer de façon significative l'acquisition des règles grammaticales par les apprenants et la compétence des apprenants à appliquer convenablement ces règles grammaticales dans leurs productions écrites. En perspectives, d'autres réflexions pourraient être orientées sur les erreurs des apprenants en conjugaison et en orthographe dans le but de leur remédiation. Ces réflexions sont indispensables car du point de vue de Corder (1981, pp. 6-7) «l'occurrence éventuelle de l'erreur est simplement l'indice des techniques inadéquates de notre actuel enseignement. [...] Nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts».

### Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Astolfi, J.-P. (2002). Actualité du transfert. Savoir c'est pouvoir transférer. *Cahiers pédagogiques* (408). 9-11. <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/199-savoir-c-est-pouvoir-transf%C3%A9rer-.html>.
- Bado, A. (2023). *La gestion des erreurs grammaticales dans les productions écrites des élèves du Cours Élémentaire des écoles de la Circonscription d'Éducation de Base de Manga: État des lieux et stratégies de remédiation*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Education Non Formelle. École Normale Supérieure].
- Belmekki, S. (2019). *Analyse des erreurs de grammaire en production écrite*. [Mémoire de Master. Université Abou Bekr Belkaid]. <http://dSPACE.univ-tlemcen.dz/handle/112/14568>.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5 (4). 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* 57. 9-15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.3138/cmlr.40.4.649>.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2ème édition). Presses Universitaires de Grenoble.

- Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants*. [Mémoire de maîtrise. Université du Québec]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4990>.
- Ducrot, J.-M. (2004). La pédagogie de l'erreur: corriger et remédier. *Réflexion pédagogique*. 95-118.
- Jaffré, J.-P., & Bessonnat D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord: erreurs et étiologie. *Faits de langues* 8. Vol. 4. 185-192. <https://doi.org/10.3406/flang.1996.1129>.
- Lamy, A. (1976). Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. *Etudes de linguistique appliquée* 22. 118-127.
- Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M. & Taller, C. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* ESF Editeur. <https://journals.openedition.org/rfp/855>.
- Marquilló-Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International. <http://journals.openedition.org/linx/567>.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Collection Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages* 57. 87-94. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1840>.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée* 25. 23-43. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59820561>.
- Py, B. (1973). Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français. *CILA* 17. 21-29. <https://doi.org/10.5169/seals-977895>.
- Reason, J. (1993). *L'erreur humaine*. Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://id.erudit.org/iderudit/1028432ar>.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Coll. Techniques de classe. CLE international.
- Yaméogo-Ramdé, B. (2009). *L'orthographe au CM2: stratégies d'enseignement-apprentissage et d'évaluation pour de meilleurs résultats*. [Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du premier Degré. École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou].
- Yapo, L. (1995). *Exploiter les travaux écrits à l'école primaire*. Éditions Hurtubise HMH.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In *Vygotsky aujourd'hui*, dirigé par Bernard Schneuwly et Jean-ch/Paul Bronckart (Eds.). Delachaux et Niestlé. 95-117.