

CLASSIFICATION DES ERREURS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE DE PRODUCTION ÉCRITE

Chia Flore-Nadia KOHOU

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

kohounadia13@gmail.com

Résumé : Le français est à la fois moyen et objet d'enseignement. Par conséquent, elle est la langue de la réussite scolaire et permet l'insertion sociale en Côte d'Ivoire. Son enseignement au-delà de l'instruction linguistique, (inter)culturelle et le développement des compétences diverses vise consubstantiellement la construction sociale (les valeurs) et identitaire (être francophone) des apprenants. L'enseigner, c'est également se préoccuper tout à la fois de plusieurs activités, qui le plus souvent sont traitées isolément. L'apprentissage du français donne lieu à la manifestation de divers types d'erreurs lors des productions écrites qui sont souvent perceptibles surtout chez les élèves dans le cycle primaire plus particulièrement dans les classes du CE¹ et CM². La production linguistique des apprenants est souvent la base de leur faible rendement scolaire. C'est sur ces erreurs que porte notre réflexion.

Mots-clés : Enseignement du français, erreur, typologie

Abstract: French is both a medium and an object of instruction. Consequently, it is the language of academic success and allows social integration in Côte d'Ivoire. Its teaching beyond linguistic, (inter)cultural instruction and the development of various skills consubstantially aims at the social construction (values) and identity (being French-speaking) of learners. Teaching it also means being concerned with several activities at the same time, which most often are treated in isolation. Learning French gives rise to the manifestation of various types of errors during written productions which are often noticeable above all among pupils in the primary cycle, more particularly in the CE and CM classes. The language performance output of learners is often the basis of their poor academic performance. It is on these errors that we are thinking.

Keywords: Teaching French, error, typology

Introduction

Une place centrale est occupée par la langue française dans le système éducatif de nombreuses nations africaines comme en Côte d'Ivoire. Cette place qu'elle occupe est soutenue par la première constitution de cet État qui fait d'elle sa langue officielle. Dans ce pays, le français est la seule langue d'enseignement / apprentissage servant aux apprenants de la maternelle jusqu'à l'université. Par

¹ Cours élémentaire (première et deuxième année)

² Cours moyen (première et deuxième année)

conséquent, elle est la langue de la réussite scolaire et favorise l'insertion sociale et professionnelle. L'apprentissage d'une langue « étrangère » donne lieu à la manifestation de divers types d'erreurs qui sont souvent perceptibles surtout chez les apprenants dans le cycle primaire. Les erreurs semblent être plus fréquentes chez les élèves en situation de classe à l'oral comme à l'écrit. Ce qui justifie ce thème est que tout apprenant, dans le cycle primaire, rencontre des difficultés d'apprentissage, en rapport avec la production orale et écrite en français. Nous notons aussi que malgré les efforts des enseignants et le nouveau dispositif mis en œuvre pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage à travers les nouveaux programmes, qu'il y a toujours des manquements au niveau des résultats scolaires. Le programme de français à l'école primaire, permet de construire des compétences de communication à l'oral et à l'écrit à travers les matières suivantes : expression orale, lecture, exploitation de texte, expression écrite, écriture, poésie. Le support de notre recherche s'appuiera sur la production écrite en français. Plus précisément, notre travail porte sur les erreurs commises par les élèves lors des productions écrites en français.

Cette réflexion répond aux interrogations suivantes : Comment est abordée l'erreur et quels sont les types d'erreurs rencontrés chez les apprenants du français dans le cycle primaire ivoirien ? Quel rang peuvent-ils occuper à chaque niveau dans les classes ?

L'objectif de cette étude est de rendre compte en s'appuyant sur les productions linguistiques des apprenants, à relever et à classer les erreurs commises à l'écrit, puis à les identifier selon les divers contextes d'apprentissage du français. Cette recherche s'inscrit, en effet, dans le cadre méthodologique de la didactique, une discipline des sciences de l'éducation qui analyse les situations d'enseignement-apprentissage.

0.1. Méthodologie de recherche

Notre enquête s'est déroulée principalement dans la commune d'Abidjan en Côte D'Ivoire, notamment dans les communes de Cocody et d'Abobo. Nos investigations ont principalement eu lieu dans quatre établissements primaires dont trois (03) publics et un (01) privé. Dans la commune d'Abobo, on note les établissements suivants : - le groupe scolaire Agnissankoi 3A situé dans le village d'Agnissankoi ; le groupe scolaire Habitat 4, le groupe scolaire Persévérance 2. Dans la commune de Cocody, seul le groupe scolaire « Angré Star 9B ». Cette étude a pris en compte uniquement les niveaux d'étude du CE (Cours élémentaire première et deuxième années) et CM (Cours moyen première et deuxième années) qui composent le cycle primaire. L'enquête porte sur les élèves de l'école primaire inscrits dans les établissements scolaires ci-dessus cités. En amorçant cette étude, notre souhait était de réunir un nombre impressionnant de productions écrites en français, afin d'obtenir un échantillon important et riche. Cela n'a pas été possible du fait du manque de collaboration de certains enseignants. Pour des raisons pédagogiques ou personnelles évoquées par moments, nous n'avons pas pu avoir accès à un nombre élevé de documents comportant des productions écrites des apprenants. Le nombre d'élèves pris en compte est de vingt-neuf (29). Dans chaque niveau d'étude, des copies ont été

collectées. On compte pour le niveau CE au total 14 copies soit 08 copies au CE1 et 06 copies au CE2. Le niveau CM compte au total 15 copies soit 08 copies au CM1 et 07 copies au CM2. Cependant, le nombre de copies collectées dans chaque niveau d'étude est variable. Les cahiers d'exercice et copies à notre disposition ont été classés par exercice de français. Les erreurs qui s'y rencontrent ont été identifiées et relevées. Ensuite, nous avons procédé à leur classification. Les erreurs ayant été identifiées puis classées selon les différentes catégories regroupant les erreurs commises présentant des caractéristiques communes, tout en nous inspirant des lectures et observations d'auteurs faites à ce sujet (Catach, 1980 ; Astolfi, 2003), elles ont été décrites et expliquées.

0.2. Généralités sur l'analyse des erreurs

-Quelques définitions

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, la notion d'erreur est complexe à définir. Elle est appréhendée par Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, 1980 comme un « écart qui est lui-même une source virtuelle de malentendus, de conflits ou d'inhibitions ». Aussi, l'erreur a un statut particulier à l'école (Astolfi, 2003). Cette particularité que lui confère l'école est relevée par Reuter (1984) en ces termes : « l'école se fonde, au moins en partie sur le droit à l'erreur ». Mais, J.P Cuq et Alii (2004) proposent une définition provisoire de l'erreur, celle de « l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue. » L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères.

L'erreur est également définie par Xu (2008, citée par Harriet K. Namukwaya, 2014) comme « le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant ». L'auteur explique que dans l'apprentissage, toute déviation des règles surtout en rapport avec la structure de la langue est considérée comme une erreur. Pour Astolfi (2003 :45), l'erreur pourrait être désignée comme « la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage droit, (..), le signe et la preuve chez l'élève un apprentissage digne de ce nom ». Chez lui, la notion d'erreur renvoie donc à un processus et non à un produit fini, car, dans la logique de la construction, toute erreur est signe d'apprentissages évolutifs, influencés par le contexte, les partenaires, les nouveaux savoirs, l'oubli.

- Conception sur l'erreur dans certains travaux

Plusieurs recherches ont abordé la question des erreurs rencontrées par les élèves dans le processus d'apprentissage du français. Certaines de ces recherches mettent en avant le rôle positif ou négatif de l'erreur dans l'acquisition et le développement des connaissances, quand d'autres en revanche en déterminent les causes ou en présentent les conséquences. Dans la catégorie des travaux qui déterminent les causes des erreurs, on peut citer l'article de Giordan A. et de Vecchi, G. (1987) intitulé *Les origines du savoir*. Dans cet article, les auteurs

expliquent que l'erreur peut être due à une incompréhension des consignes, d'un désintérêt pour le sujet traité ou d'un décalage avec la culture de l'école. Pour Giordan A. et de Vecchi, G. les termes employés en classe ne sont pas tous « transparents » pour les élèves : que veulent dire pour eux les termes « analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... » par exemple ? De leur point de vue, l'erreur peut également résulter d'un mauvais décryptage des règles du contrat scolaire. Bien des erreurs proviennent de difficultés à décoder les implicites d'une situation. C'est dans cette même optique qu'évolue Van Grunderbeeck, N. (1997). Dans son ouvrage intitulé *De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention*, il souligne que l'analyse d'erreur doit permettre une meilleure orientation des stratégies de l'élève, une meilleure compréhension de ses erreurs par l'explication préalable des causes possibles. Sur ce dernier point, s'il est clair qu'aujourd'hui tout logiciel est capable de signaler l'erreur de l'enfant, son traitement se réduit très souvent à effacer la réponse erronée et à faire recommencer l'élève. Or, ce qui est primordial, c'est de définir la procédure selon laquelle s'effectue ce traitement, en accord avec les caractéristiques propres à chaque élève, comme sa connaissance sur le domaine, la stratégie cognitive utilisée ou encore son comportement. Il fait remarquer qu'on peut ainsi espérer une remédiation plus appropriée et adéquate. Mieux, en partant des erreurs des élèves, on peut définir des obstacles à l'apprentissage et les traduire soit en objectifs didactiques (pour les prochaines sessions), soit en aides proposées à l'élève, en cours d'exécution de la session, afin de surmonter ces obstacles.

Dans la catégorie des travaux qui déterminent le rôle négatif de l'erreur, on a dans l'article³ de Stéphanie de Vanssay et Anthony Lozac'h (1999) extrait de l'ouvrage " *L'erreur pour apprendre* ". A ce niveau, ils expliquent que l'erreur est un impondérable de l'acte d'apprendre. Ainsi, sa présence constante dans les activités scolaires de l'apprenant est parfois trop vite blâmée, sans toutefois en tenir compte pour améliorer les productions de ce dernier.

Dans la catégorie des travaux qui ne perçoivent pas négativement les erreurs, on a l'article de Kouadio (2006 : 135) dont le titre est *Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire*. Dans cet article Kouadio rend compte des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique écrite du français. Ces difficultés qu'il nomme « variations syntaxiques et morphologiques » peuvent être selon lui considérées « comme des éléments consécutifs d'une norme endogène en voie de stabilisation ». Jacques Attali (2010), dans un article intitulé *Le Monde Éducation*, déclare « Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment ». Le but de Attali est de donner un règlement réfléchi à l'erreur lors des apprentissages afin de ne pas stresser davantage les élèves. Ce point de vue semble être approuvé par Daniel Favre (1995) à travers cette définition : « L'erreur est une information non une faute ». Aussi, l'auteur traduit cette conception de l'erreur comme la certitude d'un changement intellectuel et culturel. Il en est de même de Armen Tarpinian (1996), in *Éthique du dialogue*, texte repris de la " *Revue de Psychologie de la Motivation* ". Il relève que l'erreur n'est pas une impasse, elle est un tremplin.

³ Cahier pédagogique n° 494

Ainsi, pour l'auteur, elle est une règle d'or pour l'enseignement comme pour tous les apprentissages, qu'il s'agisse de faire, d'apprendre.

En didactique des langues et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'« erreur » a été considérée d'un point de vue négatif et positif mais aussi d'un point de vue où les causes et conséquences ont été prises en compte. Pour nous, dans cette étude, il s'agit d'actualiser les travaux de recherche déjà effectués dans ce domaine et de les approfondir.

1. Résultats

Les exercices de français servis pour cette étude sont ceux d'orthographe, d'exploitation de texte et de conjugaison pour les niveaux CE et CM de Côte D'Ivoire. Nous avons opté pour ces niveaux parce que l'élève est supposé maîtriser l'outil lecture et cela facilite la compréhension de la consigne lors des évaluations. Cependant, l'élève du CP commence à peine par identifier les lettres et les sons correspondant à chacune d'elles, puis les associations en syllabes, puis le mot. Cela nous mène à annuler la présence du niveau CP dans notre étude.

De manière générale, on observe à travers les réponses des élèves des erreurs qui ont besoin d'être classifiées. Pour cette étude nous avons procédé à analyser les erreurs par niveau dans le cycle primaire.

1.1 Analyses des erreurs pour le niveau CE1

Les productions écrites des apprenants ont été tirées des exercices d'orthographe, d'exploitation de texte et de conjugaison. Les erreurs rencontrées sont d'ordre orthographique, syntaxique, sémantique et de la conjugaison.

-Les erreurs orthographiques rencontrées se présentent comme suit :

- 1- Les enfants → *Les anfermts*
- 2- Ils sont contents → *Ils sont contamts*
- 3- Leurs parents → *leurs paramts*

Dans les exemples ci-dessus énumérés, nous observons que les graphèmes « an » et « en » respectivement transcrits avec les lettres « a », « n » et avec les lettres « e », « n » sont remplacés par les graphèmes « *am* » ou « *em* » par l'apprenant. Au-delà de ces écarts orthographiques qui pourraient être interprétés comme une confusion des lettres « n » et « m », on peut noter aussi que ces réalisations orthographiques du son [ã] seraient à la base de ces erreurs.

- 4- bonbon → *bombon*
- 5- embonpoint → *embompoint*

Nous observons ici une confusion entre la consonne nasale « n » et « m » en position médiane. Cette confusion des consonnes « n » et « m » en position médiane pourrait s'expliquer à partir de la complexité de la langue française et les nombreux cas d'exceptions fournies par la grammaire prescriptive, qui, malheureusement ne sont pas toujours bien maîtrisées par les apprenants. En effet, cet élève semble avoir appliqué la règle grammaticale selon laquelle la lettre

« *n* » devient « *m* » devant les consonnes « *m, b, p* » en ignorant toutefois les exceptions liées à cette règle ; d'où la réalisation orthographique des mots « *bombon* » et « *embompoint* ».

5- une pièce → *une piece*

6- les élèves → *les élèves*

7- une tête → *une tete*

8- il appelle → *il appelé*

9- chercher → *chérché*

10- un rêve → *un réve*

Dans cette consigne il est demandé à l'élève de mettre si nécessaire un accent sur le « *e* ». Nous notons dans les exemples et qu'il s'agit de l'omission des accents grave et circonflexe sur la lettre « *e* » des mots **piece*, **tete* en position médiane. Dans les exemples ci-dessus, nous observons aussi l'apparition de signes sur la lettre « *e* » en position médiane et finale, **appélé*, **chérché*. Enfin, nous avons confusion d'accent grave avec l'accent circonflexe **élèves* et **réve* en position médiane des mots. Nous pensons ici que même si les erreurs sont presque identiques, il n'en demeure pas moins que les exemples soient différents. Dans les cas (6), (9) et (10), il semble utiliser les accents par rapport à la manière dont il conçoit l'orthographe des mots. L'omission des accents circonflexe et l'accent aigu dans les l'exemple (5) et (8) semble provenir de la méconnaissance de l'orthographe des mots. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'une erreur de discrimination auditive ou d'une simple étourderie puisque dans ces cas il y a omission, apparition et confusion avec les accents aigus, grave et circonflexe.

11- Pendant → *endant*

12- Ali est malade → *Ali est mala*

Réduction de l'adjectif d'une lettre en position initiale du mot et réduction de l'adjectif en position finale dans la phrase. Cette omission dans le premier cas de l'adverbe **endant* au lieu de « *pendant* » altère la valeur phonique et sémantique du mot. Ensuite nous avons l'omission d'une syllabe de l'adjectif qualificatif **mala* en position finale. Ce qui revient à dire que l'attention de ces apprenants était captée par autre chose, cause de ces erreurs.

-Les erreurs syntaxiques rencontrées sont les suivantes :

12- Les élèves ont bien étudié leurs leçons → *Les élèves on bien étudié leurs leçons*

13- On arrache les mauvaises herbes → *Ont arrache les mauvaises herbes*

14- Les ouvriers ont pris leur sac → *Les ouvriers on pris leur sac.*

Les exemples qui précèdent montrent que cet apprenant a du mal à faire la différence entre l'usage du pronom indéfini « *on* » et l'auxiliaire « *avoir* » conjugué à la 3^e personne du singulier ou du pluriel. En effet, l'enfant ignore les conditions d'usage de ces deux items qui du point de vue phonique ne présentent aucune différence. L'élève, n'ayant pas les savoirs linguistiques permettant

d'établir une différence dans leur contexte d'apparition s'adonne à un jeu de hasard. Il ignore tout. Cette ignorance des règles de fonctionnement de ces deux items entraînent nécessairement les erreurs de syntaxe ci-dessus énumérées. Pour amener les apprenants à éviter une telle erreur, l'enseignant doit s'appuyer aussi bien sur les notions de syntaxe et de sémantique. La maîtrise de ces deux aspects permettra à l'apprenant non seulement d'éviter cette erreur mais de comprendre que les homophones « ont » et « on » ne peuvent pas se substituer dans leur réalisation orthographique.

15- Le ciel est *nuageux* → *le ciel est nuageux*

16- Les *jeunes* garçons jouent sur le *grand* terrain → les jeunes **garçons** jouent sur le grand **terrain**

Confusion entre nom et adjectif. Il est demandé ici à l'apprenant de recopier et d'entourer l'adjectif qualificatif dans cette phrase. Ici, on réalise que la consignée donnée par l'enseignant n'est pas respectée par l'élève. En lieu et place d'entourer, il souligne. Aussi il n'arrive pas à distinguer l'adjectif qualificatif du nom. Ce sont des noms qui sont soulignés au lieu des adjectifs. Ainsi dans l'exemple 1 au lieu de « *nuageux* » c'est plutôt « *ciel* » qui est souligné. Dans l'exemple 16, ce sont les substantifs « *garçons* » et « *terrain* » qui sont soulignés au lieu de « *jeunes* » et « *grand* ».

17- Maman ne pile pas du riz → *maman pile pas du riz*

18- Je ne lave pas mes habits → *je lave pas mes habits*

Omission de l'adverbe « ne » qui traduit la négation dans la phrase. Il est demandé à l'élève de transformer ces phrases en phrases négatives ce que nous ne constatons pas dans ces exemples. L'on constate plutôt qu'il a omis l'adverbe qui représente la négation dans ces deux cas d'exemple **maman pile pas du riz*, et **je lave pas mes habits*. Les enfants, se basant en début d'apprentissage, sur leur langue maternelle pour construire des phrases en français confondent les règles de fonctionnement des deux langues. On assiste dès lors à des interférences qui se manifestent sous différentes formes. La négation « ne » n'étant pas présente dans la construction de la forme négative dans les langues ivoiriennes, les apprenants reproduisent cette forme dans la langue française comme si ces langues avaient les mêmes réalités linguistiques ou ont les mêmes règles de fonctionnement grammatical.

-Les erreurs sémantiques rencontrées sont les suivantes :

19- Il faut respecter les règles d'hygiène pour ne pas tomber malade → *Il faut respecter les démangeaisons pour ne pas tomber malade.*

20- J'ai des démangeaisons dans la gorge → *J'ai des désinfecte dans la gorge*

21- Mon père désinfecte notre maison → *Mon père démangeaisons notre maison*

La consigne de cet item demande à ce que l'apprenant complète ces phrases avec : désinfecte, règles d'hygiène, démangeaison. Nous constatons confusion entre le choix des mots qui conviennent dans les phrases où, il est écrit ***démangeaisons** au lieu de « règles d'hygiène» pour l'exemple (19), pour « démangeaisons » il est écrit ***désinfecte en exemple** (20), et pour « désinfecte » nous avons ***démangeaisons** en exemple (21). Il semble peut être que l'élève ne sache pas ce à quoi servent ces mots ou ce qu'ils traduisent dans la phrase. Nous pouvons donc émettre deux hypothèses qui sont les suivantes : il pourrait s'agir du fait que l'apprenant ne connaît pas le vocabulaire des mots utilisés ou le sens des mots n'a pas été expliqué en classe.

-Les erreurs de conjugaison rencontrées sont les suivantes :

22- Les ouvriers ont pris leur sac → *Les ouvriers ont **prit** leur sac*

Nous notons ici une mauvaise réalisation orthographique du participe passé. En effet, au lieu de « pris » l'apprenant écrit « prit ». Cette erreur, même si elle n'affecte pas le sens du mot, montre que l'apprenant ignore comment se réalise le participe passé. Cette méconnaissance de sa forme orthographique pourrait dans d'autres contextes linguistiques entraîner la naissance de plusieurs formes erronées. Par exemple, on pourrait avoir : les mangues, on les a « **prites** » au lieu de les mangues, on les a « **prises** ».

23- Vous sautez de joie → *vous **saute** de joie*

24- Les enfants mangent des bonbons → *les enfants **mangers** des bonbons*

Mauvaise conjugaison des formes verbales. Il s'agit de l'omission de la marque de la 2^e personne du pluriel *vous **saute** et non accord du verbe * les enfants **mangers**, conjugué à la 3^e personne du pluriel. Il serait raisonnable de supposer que l'élève n'a pas connaissance de la désinence correspondante estime que le verbe s'accorde comme le nom ; d'où la marque du pluriel « s » en position finale du verbe.

25- Brédou est grand pour son âge → *Brédou **être** grand pour son âge*

26- Brédou a huit ans → *Brédou **avoir** huit ans*

On note ici que l'élève ne fait pas de différence entre la forme infinitive des verbes avoir et être et leur forme conjuguée. Tout se passe comme si au présent de l'indicatif ces deux auxiliaires ne changeaient pas de forme. Cette forme de conjugaison peut provenir de la confusion que les apprenants font souvent entre le fonctionnement syntaxique de leur langue maternelle et le français. S'appuyant par moments sur leur langue source, les apprenants ont tendance à transposer les réalités linguistiques de leur langue maternelle dans l'apprentissage du français. Par exemple, dans les langues ivoiriennes comme le baoulé, on note que la forme infinitive est celle qui est utilisée pour conjuguer un verbe au présent de l'indicatif.

27- Nous sommes en classe→ *Nous **sonnes** en classe*

28- Tu es content→ *Tu **est** content*

Substitution de la lettre du verbe en position médiane et ajout d'une lettre au verbe en position finale dans les phrases ci-dessus. Dans le premier exemple, il semble que l'élève connaisse la conjugaison du verbe « être » sans toutefois connaître correctement la forme **sonnes*. Dans cette forme **sonnes*, il remplace la lettre *m* doublé par la lettre *n* doublé ce qui altère la valeur phonique de la forme conjuguée. Le second exemple présente un changement dans la forme conjuguée **est* du verbe être à la 2e personne du singulier. Seule la désinence change, l'apprenant est-il conscient que la désinence en « t » s'applique au pronom personnel « il » et non au pronom « tu ». L'hypothèse de la mauvaise discrimination auditive pourrait expliquer l'erreur phonétique dans le premier cas et dans le 2e cas un manque d'attention.

1.2 Analyses des erreurs pour le niveau CE2

Les productions écrites des apprenants ont été tiré des exercices d'orthographe, d'exploitation de texte. Les erreurs rencontrées sont d'ordre syntaxique et orthographique.

-Les erreurs syntaxiques rencontrées se présentent comme suit :

29- J'économise son argent→ *J'économise son **argent***

30- Nos mamans font de la sauce→ *Nos mamans **font de la** sauce*

Méconnaissance du complément dans la phrase. La consigne demande à ce que l'apprenant entoure les compléments d'objet direct COD dans la phrase dans les deux exemples. Le constat est qu'il a souligné le groupe nominal **argent* sans le pronom possessif « *son argent* » dans le premier cas. Dans le second cas, il a souligné la forme verbale et prépositionnelle **Nos mamans font de la sauce*, mais pas le complément d'objet direct « *Nos mamans font de la sauce* ». Pourrions-nous suggérer que ces erreurs proviennent de la non-maitrise de la leçon de grammaire concernant cette consigne chez l'élève.

31- Kouassi distribue des œufs à ses enfants→ *Kouassi **distribue** des œufs à ses enfants*.

32- Le député parle à ses parents→ *Le député **parle** à ses parents*

33- Martin donne des conseils à ses employés→ *Martin **donne** des conseils à ses employés*

La consigne dans ces exemples demande que l'apprenant entoure les compléments d'objet indirects COI. Il y a confusion entre groupe verbal et complément d'objet indirect. La remarque est que l'apprenant a souligné **distribue*, **parle*, **donne*, qui sont tous des verbes en lieu et place des compléments « *à ses enfants* », « *à ses parents* », « *à ses employés* » dans les phrases requises dans cette consigne. Nous pouvons suggérer que la règle de grammaire concernant ces exemples-ci est méconnue par l'apprenant.

34- On a donné de l'eau à boire aux travailleurs → *ont donné de l'eau à boire aux travailleurs.*

Ajout d'un phonème en position initiale au pronom de la troisième personne du singulier. Le constat est qu'il y a confusion entre le pronom personnel indéfini « on » et la forme verbale du verbe avoir conjugué à la 3e personne du pluriel de l'indicatif « ont ». Ce qui revient à dire selon la grille de typologie des erreurs de l'orthographe française de N. Catach (Nathan Université, 1980) que ces deux lexiques grammaticaux sont des homophones. Il est évident que l'apprenant n'en connait pas la règle pour les identifier.

35- Un bon contribuable → *Un bon contribuable*

Confusion du nom commun avec l'adjectif qualificatif. La consigne demande à ce que l'apprenant souligne l'adjectif qualificatif. Mais nous constatons que cela n'a pas été fait, c'est plutôt le substantif qui est souligné ***contribuable** et pas l'adjectif qualificatif « bon » comme réponse à la consigne. Cela montre que l'apprenant n'arrive pas à classer les lexèmes dans les différentes catégories grammaticales.

-Les erreurs orthographiques rencontrées se présentent comme suit :

36- Nos mamans → *Nos **mamas***

Réduction d'une lettre du mot en position médiane. Il y a omission de la lettre *n* dans le mot, du coup il y a confusion avec le graphème *an* qui donne « *maman* » et la lettre *a* qui est ***mamas**. L'on pourrait supposer qu'il s'agit ici d'un manque d'attention qui a causé cette erreur.

37- J'économise son argent → *Je **économise** son argent*

Non suppression de la voyelle finale du pronom personnel sujet avant le verbe. Il s'agit du manque d'élision, ce qui traduit que l'élève n'a pas marqué l'écriture par une apostrophe ***Je économise** au lieu de « *J'économise* ». L'apprenant a des problèmes de segmentation, il n'arrive pas à faire une bonne coupure des mots. Cette erreur est peut être due à la manière dont l'apprenant conçoit le mot.

38- Tous les quartiers ont été nettoyés par les habitants → *Tous les **quartiers** ont été **nettoyés** par les **abitants**.*

Dans cette phrase nous avons deux sortes d'erreurs qui sont, réduction d'une lettre du mot en position médiane, initiale et suppression de l'accent aigu du participe passé. Ici, il est clair que la position des omissions diffère l'un à la position médiane * **quartiers** correspondant à « *quartiers* » et l'autre en position initiale * **abitants** au lieu de « *habitants* » dans les mots. L'on remarque aussi le manque d'accent sur le participe passé du verbe * **nettoyés** en lieu et place de « *nettoyés* » dans la phrase. Compte tenu de ces erreurs relevées dans la même

phrase, ne pouvons-nous pas dire qu'il est question d'un manque de concentration chez l'apprenant.

39- Nous disons la vérité → *Nous **dissons** la vérité*

40- Il sera longtemps allongé → *Il sera **lomgtenps** allonger*

Il est question d'ajout d'une lettre en position médiane dans le verbe et inversion des lettres de l'adverbe. Le constat est que l'ajout concerne le verbe conjugué « disons » qui devient **dissons* et l'inversion * *lomgtenps* au lieu de « longtemps ». Ces erreurs sont dues peut être à une discrimination auditive ou s'agisse d'une simple étourderie.

1.3 Analyses des erreurs pour le niveau CM1

Les productions écrites des apprenants ont été tiré des exercices d'orthographe, d'exploitation de texte et de conjugaison. Les erreurs rencontrées sont d'ordre syntaxique, de la conjugaison et orthographique.

-Les erreurs syntaxiques rencontrées se présentent comme suit :

41- Mon maître écrit au tableau → *Mon maître écrit **au** tableau*

42- La femme lave les habits et les rince à l'eau propre. → ***La femme lave les habits et les rince à l'eau propre.***

Méconnaissance d'une phrase. La consigne demande à ce que l'apprenant souligne les phrases simples, les exemples (41) et (42) nous disent le contraire. L'apprenant a plutôt souligné l'article dans le premier cas **Mon maître écrit **au** tableau*. Le second cas montre qu'il n'a pas de notion d'une phrase simple puisqu'il a souligné toute la phrase ****La femme lave les habits et les rince à l'eau propre***, qui n'est pas une phrase simple. Nous pouvons traduire la réaction de l'apprenant dans ses exemples comme une méconnaissance de la règle de grammaire concernant cette partie.

43- Les parents ont offert des livres de conte → *Les parents **ont offri** des livres de conte*

Cette erreur indique que l'apprenant ignore la règle de conjugaison du passé composé ou ne connaît pas la forme orthographique du participe passé du verbe « offrir », d'où l'erreur.

44- Mes neveux sont comme mes enfants. → ***Mets** neveux sont comme **mets** enfants.*

Ajout d'une lettre *t* au pronom possessif en position médiane. Nous constatons qu'il s'agit des homophones puisqu'ils n'altèrent en rien la valeur phonique des pronoms mis en évidence dans la phrase. Nous pouvons dire qu'il est question d'un manque d'attention qui a provoqué cette erreur.

45- J'ai rangé mes livres là sur l'étagère. → *J'ai rangé mes livres **l'a** sur l'étagère.*

46- La jeune fille revient de l'école. → ***Là** jeune fille revient de l'école.*

47- Elle l'a chargée. → *Elle **la** chargée.*

48- Tu l'as vu ce matin → Tu **l'a** vu ce matin

49- Il l'a vu ce matin → Il **l'as** vu ce matin

Confusion avec l'emploi de la / là / l'a / l'as. L'apprenant est face à des homophones. Il est question qu'il de l'article *Elle **la** chargée, au lieu du verbe "avoir" personnalisé à la 3^e personne du singulier «Elle l'a chargée ». Il a aussi employé l'adverbe de lieu ***Là** jeune fille revient de l'école, au lieu de l'article «La jeune fille revient de l'école ». Il a utilisé l'article *Elle **la** chargée, au lieu du verbe "avoir" personnalisé à la 3^e personne du singulier «Elle l'a chargée ». Il employé le verbe "avoir" personnalisé à la 3^e personne du singulier *Tu **l'a** vu ce matin, au lieu du verbe "avoir" personnalisé à la 2^e personne du singulier «Tu l'as vu ce matin ». Ensuite, il a employé le verbe "avoir" personnalisé à la 2^e personne du singulier *Il **l'as** vu ce matin, au lieu du verbe "avoir" personnalisé à la 3^e personne du singulier «Il l'a vu ce matin ». Ces erreurs peuvent être dues à la méconnaissance de la différenciation des homophones chez le scripteur.

-Les erreurs de conjugaison rencontrées se présentent comme suit :

56- Ex: Yao et toi applaudirent les meilleurs → Yao et toi **applaudîme** les meilleurs

57- Les enfants finirent leurs plats → Les enfants **finirets** leurs plats

58- Elle grandit très vite → Elle **grandiret** très vite

Mauvaise conjugaison de la forme verbale dans les phrases. L'apprenant n'arrive pas à conjuguer les verbes au temps indiqué le passé simple par la consigne. On a les formes verbales écrit par l'apprenant * **applaudîme**, * **finirets**, * **grandiret** qui devaient plutôt donner «applaudirent », «finirent », «grandit » dans les différents cas. Pourrions-nous supposer que le passé simple de l'indicatif n'est pas maîtrisé par l'apprenant.

59- Nous mangeons → Nous **mangons**

60- je réussis → je **réussi**

61- Il réussit → Il **réussi**

62- Nous réussissons → Nous **réussons**

63- Vous réussissez → Vous **réussez**

64- Ils réussissent → Ils **réussent**

65- Je prends → Je **prendre**

66- tu prends → Tu **prendres**

67- Il prend → Il **prendre**

68- Nous prenons → Nous **prendrons**

69- Vous prenez → Vous **prendrez**

70- Ils prennent → ils **prendrent**

La consigne demande que l'apprenant conjugue ces verbes au présent de l'indicatif. Nous constatons des erreurs de désinence avec les verbes "manger", "réussir" et "prendre". Nous avons pour la plupart des radicaux erronés et des terminaisons erronées dans les exemples (59), (62), (63), (64) ; (68), (69), (70) comme « Nous mangeons » pour *Nous **mangons**, « Nous réussissons » pour

*Nous **réussons**, « Vous réussissez » pour *Vous **réussez**, « Nous prenons » pour *Nous **prendrons**, « Vous prenez » pour *Vous **prenez**, « Ils prennent » pour *ils **prendrent**. Et les exemples (60), (61), (65), (66), (67), donnant des radicaux justes et des terminaisons erronées comme « je réussis » pour *je **réussi**, « Il réussit » pour *Il **réussi**, « Je prends » pour *Je **prendre**, « tu prends » pour *Tu **prendres**, « Il prend » pour *Il **prendre**. Nous pouvons dire que l'apprenant ne maîtrise pas la conjugaison de ces verbes au présent de l'indicatif.

71- Nous menions → Nous **menons**

72- Vous meniez → Vous **menez**

73- Ils menaient → Ils **menent**

74- nous avions → nous **avons**

75- vous aviez → vous **avez**

Confusion avec l'imparfait et le présent de l'indicatif. Nous remarquons que le temps demandé par la consigne est l'imparfait de l'indicatif, ce qui n'est pas respecté de l'apprenant puisque ce sont des verbes conjugués au présent de l'indicatif qui nous est présenté ici. La forme conjuguée des verbes "mener" et "avoir" nous donne les résultats dans les exemples ci-dessus (71), (72), (73), (74) et (75).

76- je vendais → Je **vendrai**

77- tu vendais → tu **vendrais**

78- il vendait → tu **vendrait**

79- nous vendions → nous **vendrons**

80- vous vendiez → vous **vendrez**

81- ils vendaient → ils **vendrent**

82- j'avais → Je **avai**

83- ils avaient → ils **avent**

84- je choisissais → je **choisisai**

85- tu choisissais → Tu **choisisais**

86- il choisissait → il **choisisait**

87- nous choisissions → Nous **choisisons**

88- vous choisissiez → Vous **choisissez**

89- ils choisissaient → Ils **choisissent**

Ces différents cas dans les exemples (76), (77), (78), (79), (80), (81), (82), (83), (84), (85), (86), (87) traduisent des formes verbales erronées. Il se pourrait que l'élève ait voulu utiliser des formes familières, peut-être parce que graphiquement proche à ses yeux et ne connaissant pas la forme à l'imparfait, il a utilisé ce qu'il savait. Nous pouvons dire qu'il y a méconnaissance de l'imparfait de l'indicatif par l'apprenant. Toutes les formes verbales erronées mentionnées dans cette copie ne traduisent qu'un souci de conjugaison.

-Les erreurs orthographiques rencontrées se présentent comme suit :

50- les participes → les **paticipes**

51- J'ai acheté une mangue → J'ai acheté une **mague**

52- des livres de conte → des livres de **cordes**

Au niveau de ces mots nous constatons réduction d'une lettre des mots en position médiane et substitution, ajout d'une lettre au mot. Les exemples (50) et (51) «les participes » et «une mangue » sont concernés par la réduction des lettres des mots en position médiane qui donnent * les **paticipes** et *une **mague**. Ensuite, nous avons remplacement de la lettre *n* par la lettre *r* en position médiane et ajout d'une lettre *s* qui a une valeur zéro dans l'exemple (52) *des livres de **cordes** en position finale du même mot qui donne « des livres de conte ». Il est clair que ces erreurs proviennent d'un manque d'attention.

53- Les enfants nous ont offert des livres → Les enfants nous ont **offrié** des livres

Substitution de la forme du participe passé par des lettres dans cette phrase. Il y a ici inversion des lettres *e* et *r*, ensuite remplacement de la lettre *t* à valeur zéro par le phonème *i* qui a subi le phénomène d'inversion. Cette erreur est peut être due à méconnaissance du mot.

54- Les filles s'étaient rassemblées → Les filles c'étaient **reassemblées**

Ajout d'une lettre au participe passé en position médiane. Nous remarquons que l'apparition de la lettre *a* donne un autre sens au mot ***reassemblées** ce qui est plutôt le participe passé «rassemblées ». Le manque d'attention peut être la cause de cette erreur.

55- Conjugue ces verbes au présent → Conjugue **cest** verbe au présent

Ajout d'une lettre en position finale au pronom démonstratif dans la consigne. Il y a ajout de la lettre *t* qui a une valeur zéro ***cest** puisque cela ne change en rien le sens du pronom. Cette erreur provient il peut être d'un manque d'attention.

1.4 Analyses des erreurs pour le niveau CM2

Les productions écrites des apprenants ont été tiré des exercices d'orthographe, d'exploitation de texte et de conjugaison. Les erreurs rencontrées sont d'ordre syntaxique, de la conjugaison et orthographique.

-Les erreurs syntaxiques rencontrées se présentent comme suit :

90- Aussi, demeura t-elle longtemps chez moi.→ Aussi, **demeura t-elle longtemps chez moi.**

Incapacité à distinguer un groupe verbale d'un groupe nominal. Ici l'apprenant devait plutôt souligner « demeura », exigée par la consigne au lieu de souligner toute la phrase *Aussi, **demeura-t-elle longtemps chez moi.** Il y a confusion chez l'apprenant ce qui traduirait une méconnaissance de la règle en grammaire à ce niveau.

91- Il l'admirait beaucoup→ Il l'**admirait beaucoup**

Incapacité à distinguer un groupe verbal d'un adverbe. Il s'agit de souligner le verbe « admirait » et pas *Il l'**admirait beaucoup.** L'apprenant a, il nous semble des difficultés à reconnaître le verbe dans une phrase ce qui pourrait expliquer cette confusion.

92- Elle est toute heureuse→ Elle est **tout** heureuse

93- son chien tout noir→ son chien **toutes** noir

94- Nous utilisons des filets tout usés→ Nous utilisons des filets **toute** usés.

Confusion entre l'adverbe et sa forme fléchie au singulier et confusion entre l'adverbe et sa forme fléchie au pluriel. Il est clair qu'il s'agit de confusion d'accord avec l'adverbe "tout" ce qui traduit ses différentes formes dans les phrases ci-dessus.

-Les erreurs de conjugaison rencontrées sont les suivantes :

95- Vous avez oublié l'heure→ Vous avez **oublier** l'heur

Mauvaise conjugaison du participe passé dans la phrase. Nous constatons que l'apprenant a utilisé l'infinitif ***oublier** au lieu du participe passé « oublié » dans la phrase.

96- Il voyait→ Il voui

97- Nous conduisions les guides→ Nous **conduions** les guides

Mauvaise conjugaison de la forme verbale des verbes. L'apprenant a des difficultés à donner la forme correcte des verbes "voir" pour « il voyait » et "conduire" pour « Nous conduisions les guides ».

98- Il rendait la monnaie au client→ Il rendais la monnaie au client.

Mauvaise conjugaison de la forme verbale en position finale. Ici il y a désinence de la marque personnelle « t » pour *Il rendais qui donne « Il rendait ». Cette erreur traduit le manque d'attention chez l'apprenant.

99- Elle apprenait à danser → Elle **prendrei** à danser

Mauvaise conjugaison de la forme verbale à l'imparfait. Le constat est qu'il y a confusion avec les verbes "apprendre" et "prendre" ce qui donne cette forme verbale erronée *Elle **prendrei**, et également, une méconnaissance du temps verbale indiqué.

100- Vous alliez en classe → Vous **allez** en classe

101- Nous commençons notre devoir → Nous **commencions** notre devoir

Mauvaise conjugaison de la forme verbale à l'imparfait. Il s'agit d'une confusion avec le présent de l'indicatif *Vous **allez** en classe, et l'imparfait de l'indicatif « Vous alliez en classe » dans l'emploi du verbe "aller" dans le premier cas. Dans le second cas, nous remarquons mauvaise conjugaison de la forme verbale conjuguée au présent. Il y a une confusion avec le présent de l'indicatif « Nous commençons notre devoir », et l'imparfait de l'indicatif *Nous **commencions** notre devoir, dans l'emploi du verbe "commencer". Cette erreur est due à un manque d'attention.

102- Vous finissez de manger → Vous **finize** de manger

Mauvaise terminaison de la forme verbale. La forme verbale ici est erronée *Vous **finize** de manger, et la forme verbale admise est « Vous finissez de manger ». Cette erreur est due à une méconnaissance de la conjugaison de ce verbe.

102- Certains objets servaient de monnaie → certaines objet **serraient** de monnaie

103- L'or et l'argent sont plus appréciés que le cuire. → L'or et l'argent sont plus **apprecieres** que le cuire.

Mauvaise conjugaison de la forme verbale et mauvais emploi du participe passé dans la phrase. Ces différents cas mentionnés sont dans les exemples (102) *certaines objet **serraient** de monnaie, et l'exemple (103) *L'or et l'argent sont plus **apprecieres** que le cuire. Ces erreurs traduisent que l'apprenant ne maîtrise pas la conjugaison du verbe "servir" et le participe passé du verbe "apprécier".

104- Les herbes envahissaient → Les herbes **envahisaient**

105- Il faut arrêter l'exploitation forestière. → Il faut **arété** l'exploitation forestière.

Mauvaise conjugaison de la forme verbale en position médiane. Nous constatons réduction des différentes formes verbales dans l'exemple (104) et (105) *Les herbes **envahisaient**, *Il faut **arété** l'exploitation forestière. Nous pouvons supposer peut-être qu'il s'agisse d'une méconnaissance de ces verbes.

106- Ma sœur revient de l'école.→ Ma sœur **rerent** de l'école.

107- Vous craignez de ne pas réussir vos examens.→ Vous **craindriez** de ne pas réussir vos examens.

108- Notre maîtresse promet de nous écrire.→ Notre maîtresse **promettent** de nous écrire.

109- Les enseignants peignent les planches pour la fête.→ Les enseignants **peind** les planches pour la fête.

Mauvaise conjugaison de la forme verbale dans les phrases. La conjugaison de ces verbes au présent de l'indicatif ne semble pas être la cause de ces erreurs mais plutôt une méconnaissance de la conjugaison des verbes "revenir", "craindre" et "peindre". Nous le constatons dans les exemples (106) avec *Ma soeur **rerent** de l'école ; (107) avec *Vous **craindriez** de ne pas réussir vos examens ; (109) avec *Les enseignants **peind** les planches pour la fête. Ensuite une erreur de désinence sur la marque personnelle du pluriel dans l'exemple (109) avec *Notre maîtresse **promettent** de nous écrire. Ce que nous pouvons dire de ces erreurs, c'est qu'elles sont dues à la méconnaissance de la conjugaison des verbes du 3^e groupe.

-Les erreurs orthographiques rencontrées sont les suivantes :

110- Dans les anciennes sociétés→ Dans les **ancienness** sociétés.

111- Des pièces de linge→ Des **piessés** de linge

Substitution des lettres de l'adjectif qualificatif et du nom. Nous remarquons que l'apparition de la lettre dans les mots * **ancienness**,***piessés** altèrent leur valeurs phoniques qui devrait être plutôt «anciennes » et «pièces ». C'est un manque d'attention qui serait à l'origine de cette erreur.

112- monnaie→ **monaie**

113- L'or et l'argent→ L'or et l'**argenst**

114- Le bon citoyen→ Le bon **citoyent**

Ajout d'une lettre au mot en position médiane et finale dans les exemples (4) et (5). Réduction d'une lettre du mot en position médiane. Ces exemples montrent que ces erreurs sont dues peut être au fait que l'apprenant soit distrait.

115- comprend→ **conprendes**

Substitution et ajout d'une lettre du verbe. Ces remplacements de lettre altèrent la valeur phonique du mot. Il est question d'une erreur due à une discrimination auditive.

116- un rôle→ un **role**

Omission de l'accent circonflexe du mot. Il y a disparition de l'accent de la lettre o, il s'agit ici d'une erreur d'inattention de la part de l'élève.

117- Son importance→ son **importoncée**

118- qui accepte→ qui **acceptents**

119- invite les autres→ **unvite** les autres

120- Il aime ainsi son pays→ Il aime **einsi** son pays

121- son développement→ son **dévelopemeons**

Substitution et ajout des lettres du mot. Tous ces exemples montrent que ces mots ont leurs valeurs phoniques altérées comme on le constate dans les exemples ci-dessus. Nous supposons davantage que le vocabulaire de l'enfant n'a pas encore fait connaissance avec ces mots mentionnés ce qui traduit une méconnaissance de ceux-ci à l'écrit.

122- les automobilistes→ les **automolise**

123- le trottoir→ le **trotoire**

124- un vaste champ de manioc mal entretenu→ un vaste **chanf** de manioc mal entretenu

125- Maniement de la langue→ **Manienment** de la langue

126- la pluie→ La **plui**

127- des récoltes→ des **récolt**

128- l'exploitation forestière→ l'exploitation **forèsiere**

Réduction du mot en position médiane et finale. Les erreurs mentionnées dans les exemples ci-dessus sont des omissions de lettre telles que *les **automolise**, * le **trotoire**, * un vaste **chanf** de manioc mal entretenue, * La **plui**, *des **récolt**, *l'exploitation **forèsiere**. Et l'ajout d'une lettre dans le mot ***Manienment** de la langue. Ces erreurs sont dues à un manque d'attention.

2. Classification des erreurs rencontrées

Dans ce volet, il est question de classer les types d'erreurs les plus au moins récurrents. Notre tâche a consisté à découvrir la position occupée à travers les types d'erreur rencontrés dans les productions écrites des apprenants au primaire. Ce classement des types d'erreur est pertinent dans la mesure où, il permet de percevoir l'erreur que l'on pourrait rencontrer dans les productions écrites des élèves lors des exercices de français. Il s'agit de présenter selon chaque niveau, le rang des types d'erreur rencontrés. Ainsi, l'étude de ces erreurs a permis d'aboutir à des valeurs que nous avons relevées comme suit :

Tableau récapitulatif des erreurs rencontrées au CE1

Niveau	Typologie d'erreur	Caractéristique	Classement des erreurs les plus récurrentes
CE1	Erreur orthographique	Confusion des lettres ; omission d'accent ; apparition de signes ; réduction de l'adjectif.	1 ^{er}
	Erreur syntaxique	Confusion dans l'usage du pronom ; Omission de l'adverbe "ne".	2 ^{ème}
	Erreur de conjugaison	Mauvaise réalisation du participe passé ; Mauvaise réalisation des formes verbales; Méconnaissance entre la forme infinitive et la forme conjuguée ; Substitution.	3 ^{ème}
	Erreur sémantique	Confusion entre le choix des mots.	4 ^{ème}

La typologie d'erreur le type d'erreur le plus récurrent dans les classes de CE1 est présenté dans le tableau ci-dessus. Les types d'erreurs sont liés à une caractéristique et se classent de la manière suivante : erreur syntaxique en première position ; erreur orthographique en deuxième ; erreur de conjugaison en troisième position ; erreur sémantique en quatre.

Tableau récapitulatif des erreurs rencontrées au CE2

Niveau	Typologie d'erreur	Caractéristique	Classement des erreurs les plus récurrentes
CE2	Erreur syntaxique	Méconnaissance du complément dans la phrase ; Confusion entre groupe verbale et complément d'objet indirect ; Ajout d'un phonème ; Confusion du nom commun.	1 ^{er}
	Erreur orthographique	Réduction d'une lettre du mot ; manque d'élision ; Ajout d'une lettre.	2 ^{ème}

Cette représentation ci-dessus présente le type d'erreur le plus récurrent rencontré dans les classes de CE2. Les types d'erreurs sont liés à une caractéristique et se classent de la manière suivante : classée 1^{ère} erreur syntaxique et 2^{ème} erreur orthographique. L'on note dans cette typologie d'erreur pour le niveau CE que la plus récurrente est l'erreur syntaxique.

Tableau récapitulatif des erreurs rencontrées au CM1

Niveau	Typologie d'erreur	Caractéristique	Classement des erreurs les plus récurrentes
CM1	Erreur syntaxique	Méconnaissance d'une phrase ; Ignorer la règle de conjugaison ; Ajout d'une lettre ; Confusion avec l'emploi des homophones dans une phrase.	1 ^{er}
	Erreur de conjugaison	Mauvaise conjugaison de la forme verbale ; erreur de désinence avec les verbes ; Confusion avec l'imparfait et le présent ; des formes verbales erronées.	2 ^{ème}
	Erreur orthographe	Réduction d'une lettre ; Substitution de la forme du participe ; Ajout d'une lettre.	3 ^{ème}

Le plus récurrent des erreurs rencontrées dans les classes de CM1 est le type d'erreur dans le tableau ci-dessus. Les types d'erreurs sont liés à une caractéristique et se classent de la manière suivante : erreur syntaxique occupe le premier rang ; Erreur de conjugaison en deuxième ; erreur orthographique en troisième position.

Tableau récapitulatif des erreurs rencontrées au CM2

Niveau	Typologie d'erreur	Caractéristique	Classement des erreurs les plus récurrentes
CM2	Erreur syntaxique	Mauvaise compréhension des consignes ; Confusion entre adverbe et forme fléchie.	1 ^{er}
	Erreur de conjugaison	Mauvaise conjugaison ; du participe ; Mauvaise terminaison de la forme verbale.	2 ^{ème}
	Erreur orthographique	Substitution des lettres ; Ajout d'une lettre ; Omission de l'accent circonflexe du mot ; Réduction du mot.	3 ^{ème}

Pour les classes de CM2, c'est le type d'erreur le plus récurrent présenté dans le tableau ci-dessus. Les types d'erreurs se classent de la manière suivante : erreur syntaxique occupe le premier rang ; Erreur de conjugaison en deuxième ; erreur orthographique en troisième position. Pour le niveau CM, la plus récurrente des erreurs c'est l'erreur syntaxique.

Conclusion

Cette étude concernant les erreurs des élèves du primaire a permis à faire ressortir une typologie d'erreur qui apparaît dans les productions écrites de ceux-ci. Les difficultés relevées sont des erreurs de tous types. Tenant compte de cette étude, les apprenants ivoiriens dans le cycle primaire font face à une typologie d'erreur en production écrite. Les résultats de cette recherche devraient attirer

l'attention des autorités éducatives sur la nature des difficultés que les apprenants rencontrent au cours de leurs productions écrites. Et cela permet de réfléchir sur des méthodes d'enseignement qui pourraient faciliter l'apprentissage du français dans le contexte qui est le nôtre. Ce qui en notre sens, pourrait avoir un impact positif sur les résultats scolaires des élèves notamment en français comme dans toutes les autres disciplines.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur,
- Attali, J., (2010). *Sauver l'école primaire est le principal moteur de la croissance*. Le Monde Éducation [en ligne].
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier, collection L.A.L.
- Benveniste, C-B. & Jeanjean, C., (1987). *Le Français parlé*. Transcription et Édition, Paris, Didier, col. « Érudition ».
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris, Nathan.
- Catach, N., Duprez, D. et Legris, M., (1980) : *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan, Paris.
- Cuq, J-P. & al. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, clé international/Asdifle.
- Descomps, D. (1999). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Demirtas, L., (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara*.
- Giordan, A. & Vecchi, D. G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé
- Hacquard, T. C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*. Mémoire Master : Français Langue Étrangère pour Professionnels.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*, Seuil, coll., « Mémo ».
- Kouadio, N. J., (1999) : *Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire*. *Langues, Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) - UREF* et les éditions John Libbey Eurotext, Montrouge, France, (2)4
- Kouadio, N. J. (1999). *Interférences de la langue maternelle sur le français : Phraséologie et confusions de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves Baoulé*. S. LAFAGE et A. QUEFELEC, « *Le français en Afrique, Revue du Réseau des observateurs du Français contemporain en Afrique*, Didier-Érudition, 13
- Kouamé, K. J-M. (2009). *Représentations d'enseignants de Côte d'Ivoire sur les langues et sur le plurilinguisme*. Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique.
- Kube, S. (2005). *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*, Paris, l'Harmattan
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre ...oui, mais comment*, ESF éditeur
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, coll., Mémo.

- Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 209- 223.
- Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir. *FMonde*, 154, 29-36.
- Xu, J. (2008). Error theories and second language acquisition. *Us-China Foreign language*, 5(1), 35-42.