



**ANALYSE DES ERREURS LINGUISTIQUES COMMISES PAR LES APPRENANTS AU
CYCLE PRIMAIRE AU SÉNÉGAL : CAS D'UNE ACTIVITÉ DE COMMUNICATION
ÉCRITE EN CLASSE DE CM1**

*Analysis of linguistic errors made by primary school learners in Senegal: the case of a
written communication activity in the CM1 class*

LÉONIE ROSALIE DIOUMA SENGHOR

Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Email : rosalie.senghor98@gmail.com

iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0007-5526-3819>

THIERNO LY

Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Email : thierly2@yahoo.fr

iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0000-5302-002X>

PIERRE SAMBOU

Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Email : Pierre.sambou@ucad.edu.sn

iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0007-3881-7881>

RÉSUMÉ

Au cours de nos recherches et de nos échanges avec les enseignants du cycle primaire, nous avons constaté que la non maîtrise des disciplines outils et les erreurs linguistiques posent un problème de développement par les apprenants des compétences linguistiques de base liées et/ou spécifiques à l'écriture du texte narratif en classe de CM1 au Sénégal. De ce fait, nous partons de l'hypothèse selon laquelle les erreurs correctement rectifiées lors de l'étape de remédiation, contribuent à l'amélioration et à la réussite du projet d'écriture du texte narratif des apprenants. Pour cela, nous avons opté pour une analyse documentaire, notamment des copies de production du texte narratif en classe de CM1. Les premiers résultats montrent que la maîtrise des disciplines outils et les erreurs linguistiques sont essentielles aux pratiques d'écriture du texte narratif.

MOTS-CLÉ : Erreurs; Linguistique ; Didactique; Ecriture.

ABSTRACT

During our research and discussions with primary school teachers, we have found that a lack of mastery of the tool subjects and linguistic errors pose a problem for the development by learners of basic linguistic skills related to and/or specific to the writing of narrative text in the CM1 class in Senegal. For this reason, we start from the hypothesis that errors, correctly rectified during the remediation stage, contribute to the improvement and success of the learners' narrative writing project. To this end, we opted for a documentary analysis, in particular of copies of narrative text production in CM1 class. The initial results show that mastery of the tool disciplines and linguistic errors are essential to the practice of writing narrative text.

KEYWORDS: Errors; Linguistics; Didactic; Writing.

Introduction

Dans l'enseignement et l'apprentissage du français au cycle fondamental, nous avons constaté que les apprenants, en particulier ceux de la classe de CM1 commettent beaucoup d'erreurs linguistiques dans leurs productions écrites du texte narratif. Ce constat mène vers la problématique du rôle de l'erreur dans l'acquisition de compétences écrites relatives au texte narratif en classe de CM1 et son importance dans le processus de remédiation, ainsi que le développement de compétences liées aux disciplines outils (Grammaire, Conjugaison, Vocabulaire, Orthographe, etc.). Il en résulte qu'une bonne maîtrise des disciplines outils faciliterait la remédiation des erreurs (lexicales, grammaticales et syntaxiques) relevées dans la production d'écrits des apprenants et favoriserait le développement de compétences écrites inhérentes au texte narratif en classe de CM1. L'objectif de cette recherche est de vérifier si les apprenants de la classe de CM1 au Sénégal arrivent à remédier aux erreurs linguistiques commises dans leurs productions écrites durant les trois étapes formative (Jet1), sommative (Jet 2) et finale (Jet 3) de leur projet d'écriture du texte narratif. Pour cela, nous avons élaboré et analysé un répertoire d'erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques relevées dans les productions écrites des apprenants. À ce sujet, nous nous demandons si les erreurs linguistiques sont un atout pour l'acquisition et le développement de compétences écrites relatives à l'écriture d'un texte narratif et si la maîtrise des disciplines outils est essentielle à l'acquisition et au développement de compétences écrites en classe de CM1 au Sénégal ? Les premiers résultats de cette étude montrent que les disciplines outils, le référentiel élaboré, ainsi que la remédiation consécutive au traitement des erreurs issues de l'analyse des productions écrites facilitent la réussite du projet d'écriture du texte narratif des apprenants de la classe de CM1 au Sénégal.

1. Contexte et problématique de la recherche

Le cycle primaire est celui à partir duquel l'apprenant développe des capacités mentales et communicatives nécessaires à la maîtrise des compétences écrites en classe de CM1. Or, la production d'écrits au CM1 est une tâche assez complexe qui

requiert la maîtrise des disciplines outils (Conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire). En outre, l'incapacité persistante des apprenants à réinvestir leurs connaissances antérieures et celles tirées des disciplines outils est un constat unanime qui explique en grande partie les réelles difficultés que rencontrent les apprenants dans la mise en œuvre de leur projet d'écriture du texte narratif. C'est donc dans un contexte où les apprenants ont des difficultés pour écrire un texte en français en respectant les critères inhérents au type de texte à produire (narratif, injonctif, informatif et descriptif) que se situe cette étude. C'est la raison pour laquelle il est important de vérifier comment les apprenants mobilisent les savoirs et/ou les compétences antérieures pour produire un texte narratif en commettant moins d'erreurs linguistiques. De ce fait, cette étude est réalisée dans un cadre où les disciplines outils, essentielles à une tâche de production écrite, ne sont pas complètement acquises et/ou maîtrisées par les apprenants.

Par ailleurs, les erreurs linguistiques commises par les apprenants dans l'écriture du texte narratif posent un problème de développement de certaines compétences de base qui normalement devraient être acquises antérieurement : les types de phrase, la ponctuation, la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe, de même que les caractéristiques du texte narratif. Il s'agit surtout de se demander comment procéder pour que l'erreur soit le point essentiel de l'activité de remédiation qui permet à l'apprenant d'acquérir les compétences écrites requises pour la production du texte narratif en classe de CM1. Toute la problématique repose sur l'idée selon laquelle l'erreur mène au savoir et/ou au savoir-faire. Ainsi, faut-il se demander comment parvenir à relever celles qui sont les plus importantes et y remédier convenablement afin de faciliter aux apprenants la réussite de leur projet d'écriture.

2. La notion d'erreur en linguistique

Au plan étymologique la notion d'erreur vient du latin « error », de « errare » qui était assimilé à la faute. Elle est aujourd'hui un élément essentiel dans le dispositif pédagogique et didactique que les enseignants mettent en place dans l'activité de production écrite des apprenants où la remédiation occupe une place centrale. Depuis les années 50, avec l'application des théories psycholinguistiques de l'enseignement/apprentissage des langues à partir des sources possibles d'erreurs, sa prise en compte permet de suivre l'évolution progressive de l'acquisition de compétences écrites en classe de CM1.

En didactique des langues, cette notion d'erreur a connu une évolution particulière du béhaviorisme à l'époque contemporaine. En effet, elle est considérée comme une anomalie, voire une faille qui semble souvent inconcevable mais qui, aujourd'hui, est considérée comme une source de réussite du projet d'écriture des apprenants car elle permet de construire les savoirs. Ainsi, en y remédiant l'enseignant facilite le développement de compétences écrites chez apprenants. Ainsi, il n'est plus possible de donner une connotation péjorative à l'erreur tant et si bien qu'elle « [...] est un écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de

faute » (Cuq, 2008, p. 12). Cela corrobore l'idée que l'erreur peut être définie comme tout ce qui est différent de la norme et des règles d'une langue. Par contre, en approfondissant la réflexion, il est possible de penser qu'elle relève souvent, sans être un simple écart par rapport à la norme, de l'existence d'un savoir qui n'est pas encore bien acquis, donc lacunaire. De ce fait, elle fait :

[...] partie du processus du traitement de l'information, c'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme de dysfonctionnement cognitif ou tout simplement un état du processus de conceptualisation [...]. (Raynal & Rieunier, 1997, p.12)

À ce propos, elle est souvent considérée par les pédagogues comme le moyen à partir duquel on perfectionne le savoir d'un individu car il ne peut pas tout assimiler sans prendre le temps d'adapter ces nouvelles connaissances en rapport avec celles qui sont acquises antérieurement. C'est pourquoi, l'enseignant la considère comme un élément du dispositif qui lui permet d'évaluer les acquis et les compétences écrites des apprenants. Toujours est-il que la définition de l'erreur en linguistique comme chez les béhavioristes repose sur deux points de vue. Le premier la conçoit comme un indice du mauvais choix de l'approche pédagogique mise en œuvre. Au contraire, le deuxième renvoie au fait que l'erreur est essentielle car elle permet à l'enseignant de faire une remédiation conjointement avec les apprenants afin de faciliter chez eux l'acquisition et le développement de compétences linguistiques et/ou consolider celles qui sont déjà acquises. Ce dernier point de vue est proche de celui des constructivistes qui fondent leur théorie sur le rôle que peut jouer l'apprenant dans le processus de construction du savoir. Ils considèrent l'apprentissage comme un processus de réorganisation des acquis où l'erreur doit être appréhendée comme un signe de difficulté à résoudre afin de co-construire avec les apprenants de nouvelles compétences linguistiques. À ce sujet, elle sert à élucider ce que l'apprenant ne comprend pas et l'aide à apprendre de manière plus efficace.

Par ailleurs, dans cette étude nous analysons les erreurs linguistiques commises par les apprenants dans la production d'un texte narratif, et par ricochet le développement de compétences écrites en classe de CM1. Nous nous focalisons sur deux types d'erreurs, celles de contenu et de forme, qui constituent les principales difficultés dans la pratique de l'écrit en classe de CM1. Les erreurs de contenu sont liées à la consigne, au thème ou à la structuration du texte (type de texte, nombre de lignes, le plan...) et celles de forme sont relatives aux erreurs linguistiques, syntaxiques, morphologiques et orthographiques. C'est dans ce sens que Demirtas et Gümüs (2009) expliquent qu'il est possible d'étudier les erreurs de forme en trois catégories :

- les erreurs lexicales et grammaticales dans le groupe nominal;
- les erreurs morphologiques dans le groupe verbal;
- les erreurs de structure de la phrase, c'est-à-dire de syntaxe.

En outre, s'ils parlent d'erreurs lexicales et grammaticales, ils font référence à tout ce qui renvoie à la grammaire et au vocabulaire. En ce qui concerne les erreurs morphologiques, elles réfèrent à la conjugaison et les erreurs syntaxiques sont constituées de l'ordre des mots, des pronoms relatifs, des conjonctions, des mots de liaison, de la ponctuation et de l'orthographe. De ce fait, la cohérence et la cohésion constituent deux éléments indispensables pour une bonne maîtrise de l'écriture d'un texte narratif, par exemple. Ainsi, comme Reason l'explique, il est possible de penser que « la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales [...] » (1993, p. 22).⁸¹ À ce sujet, l'erreur devient un moyen de construction des savoirs et d'acquisition des compétences écrites de base au cycle primaire à partir d'une bonne maîtrise des disciplines outils.

3. Les disciplines outils selon les paliers

Les disciplines outils : le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, qui concernent la production d'écrits à tous les paliers des textes narratif (Palier 1), descriptif (Palier 2), injonctif (Palier 3) et informatif (Palier 4), jouent un rôle primordial dans l'analyse des erreurs linguistiques en vue de l'acquisition de compétences écrites en classe de CM1. C'est pourquoi, il est important, pour mieux comprendre la source des erreurs linguistiques commises par les apprenants et pour mieux y remédier, de définir les compétences écrites de base à acquérir au palier 1 fondées sur la maîtrise des disciplines outils.

3.1. Le vocabulaire

À cette première étape de la production du texte narratif, l'enseignant doit, en premier lieu, aider les apprenants à acquérir des mots adaptés au thème de la production attendue pour pouvoir les employer. Il s'agit d'identifier les mots de la même famille, de même que les suffixes des adjectifs en *-able* et *-ible* pour un emploi diversifié suivant le contexte. A ce stade, les apprenants emploient des connecteurs logiques en rapport avec le texte narratif pour une bonne cohérence de leurs écrits. Il s'agit pour l'enseignant d'élaborer avec les apprenants un référentiel de mots les plus couramment utilisés dans un texte narratif.

3.2. La grammaire

Dans l'étude de cette discipline outil plusieurs paradigmes entrent en jeu. Tout d'abord, il y a l'identification des composantes de la phrase (groupes nominal et verbal) qui doit amener les apprenants à construire des phrases correctes et compréhensibles. Ensuite, celle des propositions juxtaposées et coordonnées qui constituent des éléments fondamentaux pour établir une relation logique entre les différents constituants d'une phrase. Puis, les enseignements et apprentissages sont

⁸¹ Cité par Ndiaye & Sagna (2021, p. 44).

tournés vers l'emploi des pronoms personnels sujets et l'accord du verbe avec un sujet inversé.

3.3. La conjugaison

Il s'agit de faire acquérir aux apprenants les compétences relatives aux éléments de conjugaison liés au texte narratif. En effet, les activités concernent la conjugaison des verbes du 1^{er}, du 2^{ème}, du 3^{ème} groupe et des auxiliaires avoir et être au passé simple. Il est recommandé à l'enseignant de mettre l'accent sur l'emploi des trois groupes de verbes aux temps simples de l'indicatif et sur l'utilisation simultanée de l'imparfait et du passé simple, ainsi que leur signification dans un texte narratif.

3.4. L'orthographe

Dans le processus d'acquisition de cette discipline outil, l'enseignant tente d'aider les apprenants à faire le moins d'erreurs d'orthographe des mots en se focalisant sur l'accord du verbe avec son sujet (sujet commun, sujet partiel), l'écriture des noms féminins terminés par *-é*, l'utilisation correcte de la ponctuation et l'application de la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être*. Cependant, même si les règles sont déjà élaborées, il faut que les apprenants sachent les utiliser, surtout lorsqu'ils font de la dictée qui pourrait constituer une bonne préparation à une activité de production écrite réussie.

4. Méthodologie

Pour étudier les erreurs linguistiques dans les productions écrites des apprenants en classe de CM1 nous avons opté pour une analyse qualitative des productions écrites des apprenants du premier au troisième jet, c'est-à-dire les étapes formative, sommative et finale. En effet, les copies des apprenants constituent un corpus écrit à partir duquel les erreurs linguistiques : lexicales, grammaticales et syntaxiques, les plus saillantes, sont répertoriées afin d'être analysées.

Cette méthode permet de mieux comprendre la nature et la source des erreurs linguistiques commises par les apprenants dans l'écriture du texte narratif. Mieux, elle donne l'opportunité de pouvoir analyser le processus d'acquisition des compétences écrites en classe de CM1 par rapport à la lecture du texte support qui permet la mise en place du référentiel des mots et la maîtrise des disciplines outils, liés au texte narratif.

Les données sont essentiellement issues de dix copies d'apprenants d'une classe de CM1 du Cours Jean Louis Dieng de Dakar, qui constituent un corpus de textes narratifs écrits. À ce sujet, nous avons repéré, à partir de ces textes produits par

les apprenants au cours des trois jets d'écriture, les erreurs linguistiques les plus importantes que nous avons classées en fonction des critères lexical, sémantique, morphosyntaxique, grammatical et morpho-phonologique.

Pour les traiter, nous avons élaboré trois tableaux qui répertorient les erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques relevées sur leurs productions du texte narratif. D'abord, dans le tableau des erreurs lexicales, nous avons répertorié toutes les erreurs relatives à l'orthographe et à la morphophonologie. Ensuite, nous avons relevé les erreurs grammaticales dans un deuxième tableau où figurent celles relatives aux disciplines outils. Enfin, dans un troisième tableau nous avons mentionné les erreurs syntaxiques inhérentes à la structure de la phrase ou à un transfert linguistique de la langue première à la langue seconde et/ou de scolarisation.

5. Analyse des erreurs linguistiques en classe de CM1

Il s'agit d'analyser les erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques pour comprendre la nature et la source des erreurs linguistiques commises par les apprenants dans la production du texte narratif.

Les erreurs lexicales analysées concernent particulièrement l'orthographe des mots. Il s'agit de se demander si l'apprenant a réussi à retenir la graphie des mots à partir de l'étude faite en classe et grâce à la banque des mots. Rappelons que l'enseignant est parti d'un texte support de base s'inscrivant dans le cadre du projet d'écriture des apprenants afin de pouvoir les mettre dans des conditions de l'évaluation. Ainsi, le texte étudié en classe est caractéristique du projet d'écriture en trois jets demandé aux apprenants et qui sont relatifs au sujet qui porte sur la rentrée des classes.

Les principales erreurs grammaticales sont relatives à l'accord du sujet avec le verbe, en particulier la variation en nombre. Elles semblent relever d'une difficulté de maîtrise de la conjugaison, en particulier de la variation morphologique du verbe. En plus de l'accord du verbe avec son sujet, ces erreurs renvoient également à la non-maîtrise des temps verbaux, en l'occurrence le présent de l'indicatif et le passé composé qui normalement sont supposés déjà acquis.

Les erreurs syntaxiques relèvent souvent du non-respect des règles qui définissent la combinaison et/ou la relation entre les mots pour constituer une phrase ou une proposition. En d'autres termes, il s'agit de voir si les mots ont été bien agencés afin de leur donner leur véritable sens. Et même pour des apprenants du cycle fondamental, certaines erreurs syntaxiques ne s'expliquent pas dès lors qu'ils y ont été préparés grâce à l'étude du texte support avec la constitution de phrases inhérentes à l'écriture du texte narratif.

5.1. Analyse des erreurs lexicales dans les productions écrites en classe de CM1

Les sources d'erreurs lexicales chez les apprenants (E) peuvent s'expliquer de plusieurs manières. Parmi celles-ci, nous retenons le mot *déjeuner*, qui revient dans

tous les textes produits : *déjeuné* (E1), *déjeunez*, *déjener* (E3) et *d'éjener* (E9). Même si le mot a été étudié en classe, en plus de l'organisation de deux essais suivis d'une remédiation avant d'en venir à la production finale, certains apprenants éprouvent encore des difficultés à orthographier correctement le mot : *déjeuner*, déjà connu et mémorisé lors de la phase de lecture du texte support. Cela peut signifier que la phonétique doit être *a priori* maîtrisée dans les classes précédentes de même que l'écriture de cette catégorie de mots usuels. En effet, l'absence de maîtrise de leur graphie peut s'expliquer par le fait qu'ils s'appuient uniquement sur leurs compétences en phonétique insuffisantes pour garantir une orthographe correcte des mots. Ainsi, les différences graphiques dans l'écriture du mot *déjeuner* (*déjeuné* (E1)/*déjeunez*, *déjener* (E3)/*d'éjener* (E9)) peuvent se comprendre dès lors que les apprenants ont tendance à se fier plus à leurs compétences phonétiques qu'à leur mémoire graphique.

De plus, les erreurs orthographiques liées au mot *soudain* reviennent également à plusieurs reprises car il est souvent utilisé dans le texte narratif pour introduire l'élément perturbateur: *soudaint* (2x) (E5), *souden* (E3) et *coudin* (E9). Elles semblent relatives à la prononciation du mot lors de la phase de lecture du texte support pour *souden* et *coudin*, même si la consonne finale *t* ajoutée au mot *soudain* (*soudaint*) par E5 ne peut être expliquée du point de vue linguistique. En outre, le mot *échange* est mal orthographié par E5 (*echane*) et E6 (*échager*). Cette erreur lexicale relève plus d'un problème phonologique que d'écriture. En effet, l'observation lors de l'activité préalable de lecture, a permis de constater que pendant la lecture du texte E5 et E6 confondaient les phonèmes [ã] (voyelle nasale) et [a] (voyelle orale). Cela les a, sans doute, induits en erreur dans l'écriture du mot *échange* : *échane* et *échager* ; deux graphies totalement différentes qui ne renvoient à aucun sens du point de vue lexical. En revanche, E5 et E6 semblent se fier à leur mémoire visuelle où ils pensent avoir déjà enregistré la graphie du mot *échanger*. Quant à E9, en écrivant *échanjer* et *échonjé*, il semble avoir des difficultés d'ordre phonétique liées à la confusion des sons [ɑ̃] et [ɑ] et celle du son [ʒ] dans sa double graphie *j* et *ge*. L'erreur relève donc plutôt de compétences phonétiques non maîtrisées qui ont négativement influé sur la graphie du mot *échanger*. Au surplus, les erreurs lexicales liées à l'écriture du mot *vacances* par E1 (*vacanse*), E5 (*vacaces*), E6 (*vacase*) et E9 (*vacence*) sont tout aussi tributaires de la mauvaise prononciation qui sous-tend des difficultés de compréhension orale. Cela entraîne les apprenants à confondre les sons [a] et [ɑ̃], mais surtout leur incapacité à déceler le changement phonétique de [s] devant la voyelle [ə] qui se prononce comme [z]. De même, les erreurs orthographiques des verbes : *resoive/disperces/prophité/prènnent/m'asoit/parretons/parre/retanti/sore/sonnse mete/ sotons*, s'expliquent par le fait que les apprenants transcrivent uniquement ce qu'ils entendent et se soucient peu de l'écriture même si ces mots mal orthographiés n'altèrent pas leur sens ainsi que celui de la phrase ou du texte dans lequel où ils sont insérés.

Par ailleurs, les erreurs relatives à des difficultés phonétiques reviennent chez les apprenants sous plusieurs formes : *les anfans/les parens/lécoles/dabore/la coure/ la*

court/la récréation/leur saque/latention/les pancées/l'appelle (substantif)/. Cela peut être dû à une confusion entre les différentes écritures du son [ɑ] (en, an), l'absence de l'élision (l'apostrophe) devant un mot commençant par une voyelle, les marques du genre (masculin/féminin) et du nombre (singulier/pluriel) et l'écriture du nom et du verbe provenant du même mot homophonique (l'appel = nom/l'appelle = verbe conjugué)

D'autres erreurs lexicales, relevées sur les productions écrites des apprenants semblent provenir, soit de leur manque de compétences linguistiques maîtrisées, soit de leur confusion entre plusieurs homophones. D'abord, E1 confond *la*, article défini et *là*, adverbe dans l'écriture du groupe nominal : *là directrice*. Ensuite, il y a l'erreur du pronom réfléchi *se* avec le pronom démonstratif *ce* dans la graphie du verbe : *ce moquée* (E1) et *ce dirige* (E5). Cette deuxième confusion laisse penser qu'E1 et E5 ont également une difficulté de maîtrise des disciplines outils, notamment la grammaire et la conjugaison du verbe pronominal à la troisième personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif. Puis, E9 écrit : *ça classe*, confondant ainsi le pronom possessif *sa* avec le pronom démonstratif *ça*. En outre, nous retrouvons aussi dans l'expression : *se mes en rang*, la substitution homophonique de *mes*, pronom possessif (première personne du pluriel) à *met* (il se met), le verbe mettre à la troisième personne du singulier au présent. La même erreur est reprise par un autre apprenant qui utilise la conjonction de coordination *mais* au lieu de *mes*, pronom possessif : *mais amis*. De plus, la confusion du pronom interrogatif *quand*, qui indique le temps, avec *qu'en*, qui est une contraction de *que* et de *en* (*qu'en j'ai...*) dans une forme négative avec *ne... que*, est faite par E6 et constitue une parfaite illustration des erreurs lexicales relatives à la substitution homophonique. Enfin, il y a le verbe partir conjugué à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif : *part* qu'E9 a remplacé par « *par* ». Ces erreurs sont liées au fait que lors de la phase de préparation de l'écriture du texte narratif, en particulier dans l'activité de lecture du texte support, certaines disciplines outils non maîtrisées n'ont pas fait l'objet de remédiation.

D'autres erreurs lexicales relevées sur les productions écrites des apprenants ne renvoient pas à une ou des explication(s) précise(s), voire logiques mais peuvent être analysées sous plusieurs angles. En effet, en écrivant *sourvéyant* (*surveillant*) : l'apprenant a confondu les sons [y] et [u] ; Cela est probablement dû à une vocalisation de [y] en [u] que l'apprenant a héritée de ses compétences phonologiques liées aux pratiques linguistiques de sa langue première (L1) ou d'une des langues locales qu'il utilise, d'autant plus que ce mot, ne figure pas dans le référentiel des mots retenus. Nous retrouvons le même phénomène dans l'écriture de : *reveie* (E3-J1)⁸² et *réveillie* (E-J3)⁸³ à la place de : réveille. Dans ces cas précis, nous constatons que les sons vocaliques [i] et [e] sont associés par E3 pour avoir le son [jə] (révei-llé). D'abord, il faut dire que l'apprenant semble reproduire une compétence phonologique acquise dans la prononciation de certains mots en *-ier* (*palier*, *panier*, etc.) où pour obtenir le son [je] les voyelles [i] et [e] ont été associées. Ensuite, il ignore

⁸² J1= premier jet

⁸³ J3= troisième jet

qu'en français il y a une autre manière d'écrire le son [j] en doublant le son [j] comme dans le mot : *réveille*. Enfin, l'ajout de la voyelle [i] devant le -e final (*réveillie*) est éventuellement tributaire d'une mauvaise articulation phonétique que l'apprenant a dû reproduire à l'écrit telle quelle. Les erreurs d'écriture de certains mots relèvent également de difficultés morfo-phonologiques liées à une mauvaise articulation :

- E3-J1 : Des voyelles nasales [ã] (ensuite) et [ɛ̃] (*insuit*),
- E3-J2⁸⁴ : Des voyelles orales [i] (distribue) et [y] (discrubue)
- E6-J3 : De la voyelle orale [ɔ] nasalisée en [ɔ̃] (*alonre*)
- E3-J2 : Consonnes [d] (directrice) [t] (tiredise),
- E3-J2 : Consonnes [t] (distribue/) et [c] (discrubue),
- E3-J2 : [n] (nouveaux) et [m] (mouvaus).

Au-delà, il faut noter, en ce qui concerne le mot : *mouvaus*, le non-respect des normes de variation en nombre des mots en -au auxquels on ajoute un -x et non un -s au pluriel à quelques exceptions près. Nous remarquons ainsi que les apprenants ont de réelles difficultés d'acquisition de compétences morfo-phonologiques qui sont souvent à l'origine des erreurs orthographiques dans leurs productions écrites du texte narratif, plus précisément dans l'articulation phonétique de ces mots lors de la phase de lecture du texte support. De plus, les erreurs d'écriture de certains mots sont dues à une combinaison de confusions de normes linguistiques relatives à la morphologie et à la morfo-phonologie :

- E5-J1 : *to à coup* (tout à coup),
- E6-J2 : *conésépa* (je ne le connaissais pas),
- E6-J3 : *penrendre* (prendre)/ *j'ai vrie* (j'ai vu), *périgiote* (période),
- E7-J1 : *fichie* (fiche)/ *consalation* (consolation)/ *mettenant* (maintenant),
- E9-J1 : *comonse* (commence)/ *endienne* (indienne).

Il s'agit essentiellement d'une mauvaise compréhension des traits articulatoires concernant les voyelles transformées de l'oral à l'écrit : [u] en [ɔ], [ɛ̃] en [e] et [ã], et [ã] en [ɔ̃]. De plus, certaines compétences morfo-phonologiques de la langue première des apprenants ont dû interférer dans les traits articulatoires de certains mots, qui mal lus, sont transcrits tels qu'à l'oral.

En gros, les erreurs lexicales recensées et analysées sont souvent liées à des difficultés d'ordre morfo-phonologiques et de compréhension orale. En d'autres termes, plusieurs mots ont été mal écrits parce qu'ils possèdent des phonèmes qui correspondent à plusieurs graphies.

5.2. Analyse des erreurs grammaticales dans les productions écrites en classe de CM1

La principale erreur grammaticale que commettent les apprenants concerne le pluriel du verbe au présent de l'indicatif. En effet, ils n'arrivent pas à distinguer les pronoms personnels pluriels et singuliers qu'ils confondent sans tenir compte du fait

⁸⁴ J2= deuxième jet

qu'ils déterminent l'accord du verbe. Ils ont aussi du mal à faire la distinction entre le pronom *on* qui est à la troisième personne du singulier et le sens pluriel qu'il englobe lorsqu'il a la valeur de nous : *on chantent* (E1-J1). De même, nous remarquons que les apprenants confondent les désinences du pluriel des noms et celles du pluriel des verbes : « *ils salues* ». Dans ce cas précis, E8 (J1) remplace la désinence verbale *-ent*, marque de la troisième personne du pluriel des verbes au présent de l'indicatif, par le *-s* que l'on ajoute à un nom pour former le pluriel en général, comme dans l'extrait suivant :

- E1-J3 : ils prends/ les maitresses explique/ Junior et Yvette raconte/
- E2-J1 : les enfants joue/sautes/coures/
- E5-J1 : les élèves raconte/
- E6-J1 : les apprenants organise/
- E6-J2 : les apprenants se met/
- E7-J1 : on chantent/
- E8-J1 : Ami et Rémi se lave/Ils salues/
- E8-J3 : les apprenants sort/
- E9-J1 : les enfant porte/
- E9-J2 : les maitre et maitresse se met/

Au passé composé, les erreurs sont relatives essentiellement à une méconnaissance quasi-totale du participe passé qui conduit à une mauvaise conjugaison des verbes au passé composé. Cela donne l'impression que certains apprenants confondent à l'écriture le son [e] qui peut s'écrire *-er* pour l'infinitif des verbes du premier groupe et *-é* pour le participe passé. D'autres apprenants reprennent l'infinitif du verbe qui est parfois totalement différent avec le participe passé aussi bien du point de vue phonologique que sémantique. C'est le cas des apprenants ci-dessous : *la cour est remplir* (E1-J2)/*j'ai prendre* (E5-J2)/*j'ai rencontrer* (E6-J2). Il faut dire également que ces apprenants ne semblent pas avoir compris la norme grammaticale selon laquelle après l'auxiliaire *avoir* ou *être* conjugué au présent, le verbe qui suit doit être au participe passé pour former le passé composé. Ils ont sans doute appliqué mécaniquement une autre règle grammaticale qui suggère que lorsque deux verbes se suivent le second est à l'infinitif.

Par ailleurs, d'autres erreurs sont liées à l'accord dans le groupe nominal qui ne semble n'avoir pas été bien compris malgré le fait que les apprenants aient participé à l'élaboration du référentiel des mots nécessaires à la rédaction du texte narratif lors du 1^{er} jet. En réalité, ils ne cherchent pas à construire les phrases autour des mots qui entretiennent une relation sémantique ou syntaxique. Cela a été la source de leurs principales erreurs relatives à l'accord dans le groupe nominal, comme dans les exemples suivants :

- E1-J1 : le directrice/les garçon/tout les apprenants,
- E2-J1 : des parent d'élève/
- E4-J2 : une trentaine d'élève/quelque groupe/

E4-J3 : mes ami/

E5-J1 : les élève/

Dans ces cas précis, les variations de genre et de nombre ne sont pas respectées parce que les apprenants semblent confondre le féminin et le masculin, le singulier et le pluriel. Nous pouvons en déduire que ces erreurs montrent que l'acquisition des compétences liées aux variations en genre et en nombre n'est pas encore effective et nécessite une remédiation pour réussir l'écriture d'un texte narratif. A cela, il faut ajouter d'autres erreurs similaires et récurrentes telles que : *leurs petits déjeunés/à lécoles/leurs arrivées* (E1-J2), dont les variations de nombre dépendent plus du sens de la phrase que de la règle, notamment celle du possessif *leur*. En ce qui concerne ce cas précis, l'apprenant a été induit en erreur par le nombre de personnes (02) qui prennent ensemble le petit déjeuner. Or, c'est le sens de la phrase qui aurait dû le guider pour qu'il puisse comprendre que le possessif : *leur* doit être au singulier car chaque personne ne peut prendre qu'un seul petit-déjeuner. Les autres erreurs semblent liées à une mauvaise application de la règle de l'accord du nom avec le déterminant au pluriel. De plus, une autre confusion est faite par les apprenants concernant probablement le groupe nominal : *une trentaine*, dont le déterminant est certes au singulier mais implique le pluriel du nom du groupe prépositionnel, *d'élèves* :

E2-J1 : les maitresse/des classe/des parent d'élève/

E4-J2 : une trentaine d'élève/quelque groupe/

E4-J3 : mes ami/

E5-J1 : les élève/leur camarade/

E6-J1 : les nouveaux élève/

E6-J2 : mes camarade/

E6-J3 : huit heure/

E9-J1 : les enfant/beau habits/des classe/

La principale difficulté des apprenants provient également de l'absence de marques du pluriel *-s, -x, -aux, etc.*, que les apprenants semblent au moins ignorer ou n'avoir pas assimilé, même pour les mots ou expressions qui impliquent le pluriel comme : *quelques/une trentaine de*. Par ailleurs, les erreurs grammaticales commises par certains apprenants sont probablement dues au fait qu'ils ne mettent pas le déterminant au pluriel lorsque la variation en nombre dans le groupe nominal dépend du nom :

E2-J1 : au maitres/au maîtresses/

E6-J2 : tout mes camardes/

E8-J3 : tout les apprenants/

E9-J2 : tout les maitre et maitresse/

Au-delà des erreurs grammaticales inhérentes à l'accord en nombre dans le groupe nominal, nous avons noté des erreurs relatives à la variation en genre du pronom interrogatif *quel*, des adjectifs en *-au*, *-er*, du participe passé comme dans les exemples suivants : *l'an dernière/une liste collé* (E6-J2)/*l'an dernière* (E7-J1)/*quel belle journée* (E9-J3). Comme dans le cas précédent, les erreurs linguistiques relatives à la variation en genre dans le groupe nominal sont dues probablement au fait que les apprenants n'ont pas pris en compte l'idée selon laquelle le genre du nom détermine celui du pronom interrogatif *quel*, des adjectifs qualificatifs *beau* et *dernière*, et ainsi que le participe passé *collé*.

Enfin, la confusion entre les homophones constitue également l'une des sources des erreurs grammaticales commises par les apprenants dans leurs écrits. Il s'agit de : *à/a* ; *on/ont* ; *ma/m'a* ; *vers/ver*, *mais/mes*. Ces mots, qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment, induisent souvent les apprenants à l'erreur. Premièrement, en confondant l'auxiliaire *avoir* à la troisième personne du singulier : *a* et la préposition : *à* qui n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale : *jusqu'a* (E1-J1)/ *a l'école* (E1-J2/E8-J1/E9-J2)/ *a se préparer* (E3-J1)/ *à échangé* (E7-J2/J3). Ils semblent ignorer une règle simple qui consiste à vérifier si le mot peut varier en nombre en relation avec un sujet pour qu'il puisse être considéré comme l'auxiliaire *avoir*, sinon il s'agit de la préposition *à*. Nous retrouvons la même erreur dans l'écriture de *on/ont*, respectivement pronom personnel indéfini et auxiliaire *avoir* à la troisième personne du pluriel dont la confusion résulte des mêmes considérations qu'en ce qui concerne *a* et *à*, comme dans les exemples suivants : *ont va manger* (E2-J1)/ *ont parre* (E3-J2)/ *ont se dirige* (E5-J2/J3)/ *ont échange* (E5-J2). Quant à l'écriture des homophones : *vers/ver*, respectivement préposition de lieu et substantif désignant un petit animal au corps mou, une autre règle, que les apprenants ne semblent pas maîtriser, permet de faire la distinction entre ces homophones, c'est celle qui consiste à poser une question introduite par le pronom interrogatif « où » pour caractériser l'adverbe de lieu différent du substantif. En ce qui concerne les homophones : *m'a* et *ma*, E2 a dû confondre *m'a* qui est une contraction du pronom personnel *me* et de l'auxiliaire *avoir* : *a*, grâce à la règle de l'élision appliquée ici pour éviter la rencontre de deux voyelles, avec l'adjectif possessif *ma* qui est toujours suivi d'un substantif : il *ma donné* (E2-J2) au lieu de : il *m'a donné*. C'est le même cas que l'on retrouve dans la confusion des homophones : *mes/mais*, c'est-à-dire entre l'adjectif possessif à la première personne du pluriel (*mes*) et la conjonction de coordination (*mais*) : *mais amis* (E5-J3) au lieu de : *mes amis*.

Ces confusions homophoniques, sources de certaines erreurs linguistiques commises par les apprenants dans l'écriture du texte narratif, peuvent avoir plusieurs explications. D'une part, il est possible de penser que les apprenants ne maîtrisent pas encore les disciplines outils nécessaires à l'écriture du texte narratif, que la phase de lecture du texte support n'a pas été une réussite, que la remédiation également n'a pas permis d'améliorer les compétences des apprenants.

En vérité, les erreurs syntaxiques constituent une des difficultés majeures auxquelles les apprenants sont confrontés dans l'écriture du texte narratif en classe de

CM1. Son analyse permet de mieux y remédier, mais surtout de faciliter la production de sens en garantissant la cohérence et la cohésion du texte narratif à produire.

5.3. Analyse des erreurs syntaxiques dans les productions écrites en classe de CM1

D'abord, nous remarquons que la construction syntaxique des phrases dans certains textes produits par les apprenants et les relations entre le verbe et le complément sont souvent mal établies et confuses. C'est le cas de la phrase suivante : *les maitres ou les maitresses explique les apprenants de bonne chose en ne pas insulter de ce moquée les autres de dire la vériter de ne ce pas bagarré avec les autre* (E1-J1). Dans cet exemple, le rapport entre le verbe (explique) et le complément d'objet (les apprenants) qui, normalement, devrait être introduit par la préposition : *à*, pour respecter sa fonction indirecte, a été construite dans une liaison directe. Cette construction directe en lieu et place d'une relation indirecte introduite par la préposition *à*, est indispensable selon le contexte et le sens de cette phrase.

Ensuite, l'exemple de la phrase suivante : *Arrivé à l'école je suir conten parres on cour moiyin prenvicire année tour maire sont trise* (E2-J2), est édifiant quant à la relation sémantique entre les constituants de la phrase. Justement, les erreurs syntaxiques proviennent du fait qu'E2-J2 a d'abord des difficultés liées aux disciplines outils de base : l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, qu'il ne semble pas maîtriser. Cela l'a entraîné à utiliser syntaxe confuse et incompréhensible qu'il reproduit même après la remédiation comme dans cet exemple : *Coudin, la close sonne. La tiredise discrubu la lis au maitre. A praire le vevaire des couleurs, ont mair toutes en classe. A onze heur, la clos retendire. Les enfans cris, sotes, et dens* (E2-J3).

Puis, un autre apprenant écrit : *nous sonnons aussitôt l'entamement de l'arrangement des classes* (E3-J1). La difficulté dans cette construction syntaxique peut être analysée d'un point de vue sémantique et lexical qui rend la phrase confuse et la relation syntaxique entre les constituants de la phrase incohérente. Il s'agit plus du choix du verbe (sonnons) et des substantifs (entamement et arrangement) qui posent véritablement un problème de compatibilité du point de vue sémantique et qui font que leur place dans la phrase, en rapport avec leur nature et leur fonction grammaticale, ne permet pas d'établir une relation syntaxique cohérente.

En outre, dans la phrase suivante : *Aujourd'hui, c'est la rentée des classes maman levé mon et ma sœur pour se lave et manger* (E4-J3), l'apprenant commet des erreurs syntaxiques particulières. En effet, il ne choisit pas le verbe correct *réveiller* au lieu de *lever*, et ne respecte pas le temps verbal, c'est-à-dire le passé composé, qui permet de donner un sens et de créer une relation syntaxique cohérente et compatible entre les constituants de la phrase. Cela expliquerait peut être cette suite de phrases courtes et dépourvues de sens que l'on a relevées dans son texte narratif : *Tout mes camarades sont/Après ont échange les période/Soudaint la sirène cloche/les élève se mes en rang, tous les apprenants/La courage- charlie-Sylvie »/Mes ami et échane les période* (E4-J3).

Comme nous pouvons le remarquer, il est difficile de percevoir dans cette série de phrases une quelconque relation syntaxique logique. Même du point de vue de la chronologie des actions narratives, il y a un problème dans le déroulement des actions sur l'axe du temps chronologique qui impacte inéluctablement la compréhension et rend confus le texte qu'il a produit. Ainsi, l'apprenant ne cherche pas à trouver une relation de cohérence entre les mots afin de créer un sens.

Enfin, dans le dernier exemple d'erreurs syntaxiques, l'absence de ponctuation dans une phrase complexe est la principale erreur syntaxique commise par E5-J3 : *À leur arrivé/à huit heures ils saluent leur camarade et commencent à échager/ sul les vacances pancées chacun raconte ce quil a fait pendre les vacances/ par foi tout le monde rit aux éclat à casse d'une histris drôle/.*

En vérité, l'absence de ponctuation, dont le but principal est d'établir des relations logiques entre les constituants de la phrase et/ou les groupes grammaticaux dans un texte, rend la construction syntaxique plus confuse et incohérente. C'est la raison pour laquelle beaucoup de phrases dans le texte écrit par E5 sont dépourvues de sens parce que n'ayant pas de relation sémantique et cohérente : *j'ai vrie mais ami et je leur salu/est ont commerce en échager sur les vacase passé/le directeur a reçoivent la conselations des prendre d'apprenants/.* Dans cet extrait du texte narratif écrit par E5, rien ne permet d'établir une relation syntaxique entre les constituants des phrases, susceptibles de décoder le message qu'il tente de transmettre. Cette confusion narrative est tributaire de difficultés liées aux disciplines outils comme la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, que l'apprenant ne semble pas encore maîtriser, ainsi que les normes syntaxiques requises pour l'écriture d'un texte narratif.

6. Résultats et discussions

Il s'agit d'abord, d'analyser les résultats obtenus après l'étude des types d'erreurs commises par les apprenants du CM1 dans leurs productions écrites, notamment du texte narratif. Ensuite, nous discutons ceux obtenus à la suite de l'analyse des erreurs dans les productions écrites des apprenants afin de les expliciter, de les relativiser et de dégager les limites des approches pédagogiques et didactiques mises en œuvre pour y remédier.

6.1. Résultats

L'analyse des productions écrites des apprenants a permis de constater que les erreurs liées à la phonétique sont récurrentes. Certains mots sont mal orthographiés mais bien prononcés à cause des interférences phonétiques. En effet, un son peut constituer un seul phonème et avoir plusieurs graphies : c'est la principale difficulté rencontrée par les apprenants dans l'orthographe des mots. Cela permet de penser que la confusion entre les graphies d'un même phonème ne gêne pas la prononciation mais l'écriture. C'est le cas d'E1 qui écrit : *prophité* au lieu de : *profité*. Ainsi, la confusion phonétique est à l'origine de la plupart des erreurs lexicales, en plus de

celles grammaticales liées aux homophones. Néanmoins, il est bien de noter qu'il y en a eu d'autres telles que la mauvaise segmentation des mots, l'oubli ou l'ajout d'une lettre à la fin ou à l'intérieur du mot.

Par ailleurs, l'étude des erreurs grammaticales a montré qu'elles sont, pour la plupart, relatives aux accords, aux homophones et à la forme verbale. En ce qui concerne les erreurs d'accord, elles peuvent être classées en trois catégories relatives à la variation en genre et en nombre du nom avec le déterminant, de l'adjectif qualificatif avec le nom et du verbe avec le sujet. Les erreurs liées à l'accord du nom avec le déterminant, ainsi que celles inhérentes à l'accord de l'adjectif qualificatif, concernent surtout le nombre et, exceptionnellement, le genre. Quant aux erreurs liées à l'accord du verbe avec le sujet et à la forme verbale, elles sont souvent dues à l'homophonie et à une difficulté d'acquisition des disciplines outils et des règles de base de l'accord du participe passé et du verbe en genre et en nombre avec le sujet. Au surplus, elles renvoient également à la confusion de leur emploi dans le groupe verbal, c'est-à-dire leur relation morphosyntaxique. Quant aux erreurs syntaxiques, elles sont consécutives à l'ordre des mots dans la phrase, à l'omission de certains d'entre eux et à la redondance. En effet, les résultats ont montré que les redondances notées dans les productions écrites de certains apprenants rendent la phrase incompréhensible et dépourvue de sens.

En somme, les difficultés lexicales, grammaticales et syntaxiques, que l'étude des erreurs linguistiques dans la production écrite du texte narratif en classe de CM1 a permis de déceler, montrent que l'acquisition des compétences écrites relatives aux disciplines outils : orthographe, conjugaison, grammaire, phonétique, etc., n'est pas toujours effective en classe de CM1. De même, elle autorise à penser que les erreurs linguistiques sont également un moyen pour l'enseignant d'élaborer un tableau de remédiation à partir duquel les apprenants peuvent améliorer, voire développer des compétences écrites inhérentes au texte narratif en classe de CM1.

6.2. Discussions des résultats

Même si les apprenants ont participé à l'étude du texte support avec l'enseignant, tout le vocabulaire adéquat et les graphies correctes des mots ne semblent pas avoir été très bien acquis. Cela laisse penser que l'actualisation du vocabulaire nécessaire à l'écriture d'un texte narratif est souvent un problème et que les apprenants ont tendance à utiliser leurs propres mots au lieu de ceux déjà relevés et répertoriés dans le référentiel des mots retenus lors de la lecture du texte support. De plus, les interférences phonétiques ont constitué une limite objective à leur projet d'écriture, car elles sont le plus souvent à l'origine des erreurs d'orthographe, notamment l'utilisation de plusieurs graphies pour le même mot et/ou le même phonème. En d'autres termes, malgré le fait que l'enseignant et les apprenants aient répertorié dans l'étude du texte support tous les mots nécessaires dans un référentiel, il va sans dire que leur utilisation dans un texte écrit nécessite des compétences écrites que les apprenants ne semblent pas avoir acquises. En outre, la maîtrise du

vocabulaire adéquat pour la production du texte narratif dépend du contact de l'apprenant avec le lexique requis. Cela veut dire que l'enseignant doit mettre les apprenants en situation pour s'exercer à utiliser de manière correcte les mots du référentiel en contexte d'écriture. De même, les difficultés phonétiques ont été une réelle source d'erreurs lexicales dans les productions écrites des apprenants. C'est pourquoi, l'enseignant aurait dû, après l'étude du texte support, insister sur des exercices d'application pour les entraîner à employer convenablement les mots liés au texte narratif, pour une bonne maîtrise de leur graphie.

Les erreurs syntaxiques, elles, résultent souvent d'erreurs lexicales. Peu importe le vocabulaire dont dispose l'apprenant, il est nécessaire qu'il sache l'utiliser à l'écrit pour construire une phrase, voire un texte ayant un sens. Ainsi, les apprenants doivent s'exercer à lier les mots de manière cohérente et logique. À l'évidence, lorsqu'on dispose du vocabulaire nécessaire à l'écriture du texte narratif, il n'est pas recommandé de les considérer singulièrement mais l'idéal serait de les combiner afin d'éviter les périphrases. C'est donc la conséquence directe de la non-maîtrise d'une bonne collocation car tout apprenant ayant le vocabulaire adéquat serait tenté de périphraser pour faire passer son message textuel.

Enfin, l'essentiel des erreurs grammaticales est dû au fait que les apprenants n'ont pas réussi à distinguer les homophones dans l'écriture du texte narratif. Cela est peut être lié à leur habitude de ne les employer que dans des exercices avec des consignes peu limitées, et non dans un texte construit. Dès lors, il faut les mettre en situation d'écriture et d'emploi des homophones : d'abord dans une phrase, puis dans un texte. C'est le même constat sur l'accord du sujet avec son verbe. C'est la raison pour laquelle il est toujours recommandé que l'enseignant choisisse la situation didactique dans laquelle il établit la règle grammaticale et implique les apprenants dans son élaboration. Ainsi, les apprenants pourront faire une bonne utilisation de la règle et réussir leur projet au lieu de se contenter de la mémoriser. De plus, l'étude des erreurs grammaticales qui renvoient à la conjugaison et à la variation en genre et en nombre, ont montré que les apprenants n'ont pas une bonne maîtrise des disciplines outils, fondamentale à la production écrite de tout type de texte.

Conclusion

L'étude des erreurs linguistiques en classe de CM1 au Sénégal a révélé que la maîtrise des disciplines outils (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) est essentielle à la réalisation d'un projet d'écriture d'un texte narratif au cycle fondamental. En outre, l'absence d'un tableau de remédiation des erreurs n'a pas facilité la mise en œuvre du projet d'écriture des apprenants.

L'analyse a également montré que l'écriture du texte narratif ne dépend pas seulement de la maîtrise théorique des disciplines outils, en particulier du vocabulaire adéquat au texte narratif, elle consiste surtout à pouvoir les utiliser de manière cohérente dans un groupe grammatical, par exemple. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit prendre en compte le fait que l'expérience quotidienne et les

connaissances antérieures des apprenants sont tout aussi importantes dans le processus d'acquisition et de développement des savoirs liés à l'écriture du texte narratif. Cela signifie qu'ils peuvent recourir à leurs connaissances antérieures, c'est-à-dire leurs compétences culturelles, y compris celles de leur vie quotidienne, pour produire convenablement leur texte narratif.

Références bibliographiques

- Ben-AISSA, F. (2017). *L'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle en activité de production dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, Cas d'étude Les apprenants de la 2ème A.S. Lettres et Philosophie* [Thèse de doctorat], Université Ahmed Draya-Adrar. <https://dspace.univ-adrar.edu.dz>.
- Boivin, M-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>.
- Hacquard-Taylor, C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde : Les erreurs interlangues chez des apprenants en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick* [Mémoire de master 2 professionnel – Sciences du Langage Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère pour Professionnels], Université Grenoble Alpes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545>.
- Ciubotariu, A. (2021). L'erreur en didactique des langues. *EDICT-Revista educatiei*. <https://edict.ro/l-erreur-en-didactique-des-langues>.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Diabaté, A. (2013). Didactique des langues et approche par compétences des aspects curriculaires à la formation des enseignants. *Liens n°17*, 169-199.
- Demirtas, L. & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergie, Turquie*, n°2, 125-138.
- Cèbe, S. (2018). Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?, in O. Dezutter & J.-É. Gombert, *Lire, comprendre, apprendre, collection Apprendre.*, PUF.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal (2016), *Guide pédagogique 3^e étape Langue et communication*, Nouvelle édition. <https://www.education.sn/system-educatifs>.
- Luste-chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE, *Pratiques, littérature, linguistique, didactique*, 145-146, <https://journals.openedition.org/pratiques/pdf/1556>.
- Ndiaye, I-M. & Sagna, B. (2021). Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal. *Etudes en didactique des langues*, 43-53.
- Souad, R. & Zahia, O. (2021). *Les erreurs grammaticales dans la production écrite des apprenants algériens en classe de F.L.E. Cas d'étude : cas de première année secondaire* [Mémoire de Master en langue française Spécialité : didactique du FLE],

Université Temouchent Belhadj Bouchaid d'Algérie. <https://dspace.univ-temouchent.edu.dz/handle/123456789/1246>.

Thibhault-Mpolo, Y., OBA, D. & Kintsoutsoubi, B-A-I-H. (2022). Difficultés d'Enseignement/Apprentissage de l'Expression écrite en classe de CM1 dans la circonscription scolaire de Baongo (République du Congo). *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*,32(2), 307-317.