

L'écrit dans l'enseignement de l'amazighe au cycle primaire

Rachid OUBAGHAJ

Doctorant, Université Ibn Zohr
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines- Agadir

Cet article a pour objet l'analyse de la situation de l'écrit dans l'enseignement de l'amazighe au primaire. Nous parlerons d'abord de l'organisation pédagogique et didactique de l'enseignement de cette langue, en mettant l'accent sur les activités qui portent sur l'écrit d'autant plus que la production écrite est l'objet de notre étude.

Nous examinerons également les manuels scolaires *tifawin a tamaziyt* et *abrid n umurs* en vue de relever les différentes compétences visées par l'apprentissage de la langue amazighe, notamment les compétences textuelles et toutes les activités qui servent à renforcer les capacités des apprenants à l'écrit.

I. La langue amazighe dans le cycle de l'enseignement primaire

L'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain date de septembre 2003. Et depuis, cette intégration a été accompagnée de la production et de l'édition de manuels scolaires de l'élève pour les six niveaux de l'enseignement primaire, ainsi que les guides pédagogiques pour les enseignants et les divers supports et ressources didactiques et pédagogiques.

L'enseignement-apprentissage de la langue amazighe est fondé sur des fondements suprêmes¹, législatifs² et culturels. Il relève de la planification du Ministère de l'Éducation Nationale visant à consolider l'identité nationale fondée sur l'unité dans la diversité, la protection et le développement de la langue et la culture amazighes, le renforcement de leur place dans la société

¹ Le discours du trône du 30 juillet 2001, le discours royal d'Ajdir 17 octobre 2001 et le Dahir portant création et organisation de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).

² La Charte Nationale d'Éducation et de Formation, le livre blanc et les notes ministérielles réglementant l'enseignement de la langue amazighe.

et les diverses institutions. Cet enseignement a aussi pour finalité de développer la personnalité de l'apprenant marocain dans ses dimensions cognitive, affective, sociale et civilisationnelle, de lui faire acquérir des valeurs qui puisent leurs fondements dans les grandes finalités du système éducatif, notamment approfondir le sentiment national, assurer l'intégration culturelle et la coexistence sociale entre les différentes composantes de la société marocaine.

Conformément aux options pédagogiques générales et à l'approche par compétences telle qu'elle est précisée dans les documents et les références officiels, il est clair que la compétence finale que vise le module de la langue amazighe consiste à permettre aux apprenants de s'exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, en langue amazighe, durant une plage horaire de trois heures par semaine.

1 Inventaire des compétences

Selon le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2009)³, l'enseignement de la langue amazighe au cycle primaire s'assigne pour objectifs l'acquisition des compétences suivantes :

Niveau	Compétence 1 : production orale <i>tasugrt 1 : afars amiwan</i>	Compétence 2 : production écrite <i>tasugrt 2 : afars amiray</i>
1 ^{re} année	Au terme de la 1 ^{re} année, l'élève doit être capable de raconter en deux phrases, dans une situation donnée, avec une prononciation correcte, à l'aide d'images et en réinvestissant ses acquis (structures, vocabulaire).	
2 ^e année	Au terme de la 2 ^e année, l'élève doit être capable de raconter et de décrire en trois phrases, dans une situation appropriée, en s'aidant d'images et en réinvestissant ses ressources (adjectifs, adverbes de temps et de lieu, phrases déclaratives).	Au terme de la 2 ^e année, l'élève doit être capable de raconter et de décrire en trois phrases, dans une situation appropriée, en s'aidant d'images et en réinvestissant ses ressources (actes de parole, vocabulaire approprié et écriture correcte).

³ Compétences relatives au cycle de l'enseignement primaire, juillet 2009.

3 ^e année	Au terme de la 3 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter oralement en quatre phases, en utilisant ses acquis (conjonctions de condition, d'opposition, de but, phrases négatives, verbes d'action).	À la fin de cette année, l'élève doit être capable, dans une situation donnée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter en quatre phases, à caractère descriptif, en utilisant ses acquis (conjonctions de condition, d'opposition, de but, phrases négatives, verbes d'action)
4 ^e année	Au terme de la 4 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter, de décrire et d'expliquer, en six phases, en utilisant ses acquis (noms d'action, pluriel brisé, verbes à l'accompli, complétive, subordonnée oppositive, relative).	Au terme de 4 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter, de décrire et d'expliquer, par écrit, en six phases, en utilisant ses acquis (noms d'action, pluriel brisé, verbes à l'accompli et l'inaccompli, complétive, subordonnée oppositive, relative).
5 ^e année	Au terme de la 5 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter, de décrire, d'informer et d'expliquer, oralement, en six phases, en utilisant ses acquis (noms d'action, pluriel brisé, verbes à l'accompli, complétive, subordonnée oppositive, relative, mots de liaison, expression de cause, verbes à l'aoriste, expressions de conséquence et de comparaison).	Au terme de la 5 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de rédiger un texte narratif, descriptif, informatif et explicatif de six phrases, en utilisant ses acquis (noms d'action, pluriel brisé, verbes à l'accompli, complétive, subordonnée oppositive, relative, mots de liaison, expression de cause, verbes à l'aoriste, expressions de conséquence et de comparaison).

6 ^e année	Au terme de la 6 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de raconter, de décrire, d'informer, de prescrire, d'argumenter, d'expliquer, oralement, en six phases, en utilisant ses acquis.	Au terme de la 6 ^e année, l'élève doit être capable, dans une situation appropriée, en s'aidant de textes ou d'images, de rédiger un texte narratif, descriptif, informatif, prescriptif, argumentatif et explicatif, en utilisant ses acquis.
----------------------	--	---

2. Planification pédagogique

2.1. Organisation de l'année

L'organisation de l'année scolaire de l'enseignement de la langue amazighe est répartie sur trente-quatre semaines, exploitées selon huit séquences didactiques « *tisugar* » et quatre phases d'évaluation et soutien « *tayaduzt d tnalit* » et deux semaines réservées à une phase diagnostique au début de l'année, avant d'entamer le programme, et une autre pour les différentes opérations de la fin de l'année scolaire.

Chaque séquence occupe trois semaines et à la suite de deux séquences il est prévu une phase d'évaluation et soutien ou approfondissement qui se déroule sur deux semaines :

1 ^{er} semestre		2 ^e semestre	
Semaines	Séquences	Semaines	Séquences
1	Évaluation diagnostique	18	Séquence 5
2	Séquence 1	19	
3		20	
4		21	Séquence 6
5	Séquence 2	22	
6		23	
7		24	Évaluation et soutien
8	Évaluation et soutien	25	
9		26	Séquence 7
10	Séquence 3	27	
11		28	
12		29	Séquence 8
13	Séquence 4	30	
14		31	
15		32	Évaluation et soutien
16	Évaluation et soutien	33	
17		34	Opérations finales

2.2. Répartition des activités

La séquence didactique est subdivisée en cinq activités principales : la communication orale « *amsawaḍ* », la lecture « *tiyri* », les activités de langue « *tajjrumt d usfti* », la production de l'écrit « *tirra* » et l'activité ludique « *awrar* ».

2.2.1. La communication orale « *amsawaḍ* »

L'expression et la communication ont pour but de faire acquérir à l'apprenant la capacité de communiquer oralement, de développer ses compétences communicatives liées à sa vie quotidienne et ouvertes sur des domaines de savoir divers. Ce composant permet aussi à l'élève d'apprendre les valeurs authentiques de la culture marocaine et les valeurs universelles. Ces compétences se construisent donc à partir de ces domaines proposés et porteurs de contenus cognitifs et culturels et des valeurs escomptées.

Ce composant passe par deux étapes essentielles. Au cours des première et deuxième années, il s'appuie sur des dialogues et des figurines adéquats selon le domaine et la compétence. À partir de la troisième année, on fait appel seulement à des supports iconiques pour construire des situations communicatives, en présentant le vocabulaire approprié et les actes de langage, en investissant les procédés et structures communicatives convenables et en s'ouvrant sur les autres variétés amazighes, en vue de les homogénéiser et les normaliser, l'enseignant ayant une marge de manœuvre selon les situations didactiques et communicatives.

2.2.2. La lecture « *tiyri* »

La lecture demeure l'une des activités spéciales de l'enseignement-apprentissage. Elle l'est encore davantage quand il s'agit de la langue amazighe qui connaît le passage de l'oralité à l'écriture. Elle vise à permettre à l'élève de décoder les lettres et les mots en tifinaghe et de comprendre le sens et la signification de l'écrit en amazighe.

Le statut de cette activité évolue selon les niveaux de l'enseignement. Après avoir maîtrisé les lettres de l'alphabet, l'apprenant est mis face à des textes de lecture, lesquels respectent les spécificités des variétés amazighes (tarifit, tamazight et tachelhit, en 1^{re} et 2^e années). Vient ensuite l'ouverture sur les autres variétés et leurs particularités en troisième et quatrième années, sachant que des textes fonctionnels sont intégrés dans le manuel de la quatrième année pour faciliter l'apprentissage du fonctionnement linguistique (grammaire, conjugaison). En cinquième et sixième années, les textes de lecture sont unifiés et destinés à tous les élèves partout au Maroc. Ils sont enrichis par des textes à caractère universel pour assurer l'ouverture sur d'autres lectures au moyen de la langue amazighe.

2.2.3. Activités de langue « tajr̥r̥umt d usfi »

L'activité de langue dite « fonctionnement de la langue » a pour but de développer les compétences linguistiques de l'élève, de l'amener à s'approprier et à investir les procédés langagiers, et d'employer les schèmes morphologiques de façon correcte et adéquate. Ces objectifs sont opérationnalisés au travers de situations communicatives diversifiées liées à l'activité d'expression orale et de lecture. L'apprentissage des règles de grammaire en tant qu'objectif en lui-même ne concorde pas avec l'approche communicative fondée sur le fonctionnement linguistique (grammaire, conjugaison) selon des contextes communicatifs déterminés.

Cette approche procède, dans la séance de langue, de l'implicite à l'explicite. Dans les deux premières années de l'enseignement primaire, les règles de grammaire, les procédés et les structures sont transmis implicitement, notamment lors de l'expression orale pour les intérioriser selon les situations proposées. Dès la troisième année, ils deviennent explicites. On procède à l'observation de supports textuels, à l'appropriation, à l'assimilation et au réinvestissement des règles de fonctionnement de la langue, à l'application, à la rétention des règles, tout en préservant la dimension communicative de la langue, en rapport étroit avec la compétence et le domaine en question.

2.2.4. La production de l'écrit « tirra »

La production de l'écrit est centrée sur différents types d'activités : écrire, compléter, ordonner, élargir, rédiger, etc. Elle cible la compétence rédactionnelle des apprenants de la langue amazighe à l'école primaire. Nous consacrerons *infra* une présentation détaillée à cette matière scolaire.

2.2.5. L'activité ludique « awrar »

L'activité ludique comprend les contes, les comptines, les énigmes, les mots croisés, le mot mystérieux, le mime, le jeu de rôles, et d'autres activités culturelles et pédagogiques. L'objectif en est de consacrer la dimension ludique chez l'enfant-apprenant, de lui permettre au moyen du jeu de vivre dans son milieu culturel, d'apprendre des valeurs, d'apprécier la lecture, d'acquérir les aptitudes artistiques, esthétiques et stylistiques liées à la langue amazighe.

2.3. Références pédagogiques de l'enseignement

L'approche suivie dans l'enseignement de l'amazighe puise ses références pédagogiques dans les mêmes approches en vigueur dans l'enseignement des autres matières du primaire. Selon ces approches, l'enseignant est devenu un accompagnateur, un animateur qui aide l'apprenant à construire ses savoirs, puisqu'il est au centre de l'opération enseignement-apprentissage. Parmi ces approches, nous retenons la pédagogie de résolution de problèmes, la pédagogie différenciée, la pédagogie d'intégration, la pédagogie par contrat,

la pédagogie de projet, la pédagogie par le jeu, la pédagogie de l'erreur. C'est à cette dernière que se réfère notre recherche puisqu'elle se penche sur le processus anaphorique dans les écrits des élèves, leurs lacunes et erreurs et les stratégies de remédiation.

Cette pédagogie conçoit l'erreur comme un processus naturel et positif qui caractérise le désir d'atteindre le savoir. L'erreur est alors une source de progression vers le meilleur. Si on comprend l'origine d'une erreur, on connaît à coup sûr les défaillances de l'apprentissage et on peut les exploiter pour le redresser et le faire avancer. C'est une manière de comprendre les lacunes du processus cognitif d'acquisition des savoirs et une façon de prévoir les apprentissages ultérieurs.

II. La production écrite à l'école primaire

L'enseignement de la production écrite dans les classes de l'amazighe à l'école primaire marocaine consiste en une approche progressive. Il suffit de revenir aux activités proposées dans les manuels scolaires et les différentes compétences écrites citées précédemment dans le tableau des compétences pour distinguer que la production de l'écrit progresse en passant de simples activités d'écriture et la rédaction des phrases et des textes courts dans les trois premières années à la production de différents types de textes dans les trois années suivantes.

Ainsi, les activités de l'écrit dans la première année de l'enseignement de la langue amazighe visent à aider l'élève à maîtriser la graphie tifinaghe, l'écrire d'une façon soignée et copier correctement quelques mots en respectant les normes de l'écriture et en améliorant sa vitesse. Dans les autres niveaux scolaires de l'enseignement primaire, elles ont pour but de produire des phrases et des textes.

Il s'agit alors d'un passage du simple vers le complexe : l'élève commence à apprendre la lecture ensuite il apprend à écrire, de l'alphabet vers les mots puis des phrases vers le texte. Il est question d'une démarche d'apprentissage qui aide l'apprenant à développer progressivement sa compétence rédactionnelle.

1. Les différentes activités de production écrite à l'école primaire

Pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants de la langue amazighe, les manuels scolaires proposent diverses activités et stratégies. Le tableau ci-dessous résume ces activités selon les différents niveaux de l'école primaire. Nous signalons que nous nous intéresserons seulement à la séance de la production *afars n tirra* où les élèves sont appelés à produire le type d'écrit demandé, en écartant évidemment la première année vu qu'à ce niveau-là les activités de l'écrit visent essentiellement à écrire l'alphabet *tifinaghe* et à recopier des mots et des phrases courtes, et à

apprendre leur orthographe et leur transcription. La compétence à acquérir durant cette année scolaire est centrée seulement sur la production orale :

	2 ^e A.	3 ^e A.	4 ^e A.	5 ^e A.	6 ^e A.
La production de phrases	Séq.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8				
La production de phrases à partir d'images		Séq.4, 5			
La production d'un texte à partir d'images		Séq.1, 2, 6, 7, 8	Séq.1, 4	Séq.3, 5, 7, 8	Séq.4, 7
La production guidée		Séq.3, 5, 7, 8	Séq.2, 7	Séq.1, 2	Séq.5, 6, 8
La production libre			Séq.3, 5, 6, 8	Séq.4, 6	Séq.1, 2, 3

Cet inventaire appelle quelques remarques :

- pour la 2^e année, la compétence formulée auparavant dans le tableau de compétences parle de la production d'un texte de trois phrases, mais dans les activités proposées dans le manuel scolaire on n'a pas dépassé la production des phrases : la consigne donnée se présente toujours de cette façon : *ad rary xf isqsitn* (je réponds aux questions) et la réponse attendue doit aussi être rédigée sous forme de phrases ;

- pour la 3^e année, la séance de la production dans la séquence 5 se compose de deux exercices différents : le premier utilise un support iconique pour produire des phrases, et le second consiste en une rédaction guidée. De même, dans la séquence 4, l'activité de production donne comme situation de départ des images à verbaliser, contrairement à ce qu'on trouve dans d'autres séquences qui parlent de la production d'un texte ;

- en 4^e année, la production libre occupe 50% de l'ensemble des séquences (4 séquences sur un total de 8 séquences). Et 20% en 5^e année et 33,33% pour la dernière année du cycle primaire. Mais logiquement, on devrait avoir une situation inverse : le taux de production libre devrait être progressif de la 4^e année à la 6^e année, d'autant plus qu'il s'agit d'un type d'écrit difficile ;

- on constate l'absence d'harmonie, d'équilibre, entre les types de production écrite. Par exemple, on a la production libre dans les séquences 1, 2 et 3 de la 6^e année, la production d'un texte à partir d'images dans les séquences 4 et 7, et la production guidée dans les séquences 5, 6 et 8. Cette disposition semble faite de manière aléatoire et ne respecte pas le principe de progression dans les degrés de difficulté.

2. La place de l'écrit dans le dispositif didactique

Nous avons signalé précédemment que l'apprentissage de la langue amazighe dans le cycle primaire cible deux types de compétences (la production orale et la production écrite) qui constituent la base d'évaluation des acquis de l'apprenant marocain au terme de chaque niveau d'apprentissage. Et comme on peut le remarquer, l'écrit est la phase d'exploitation ou d'application de l'ensemble des activités réalisées au cours de chaque étape d'enseignement puisqu'il occupe une place très importante dans l'apprentissage de l'amazighe et s'articule en différentes activités présentées par plusieurs dispositifs didactiques.

Le manuel scolaire de l'élève *tifawin a tamaziyt* comporte des textes variés programmés dans l'activité de la lecture où l'apprenant est en contact avec différents types de textes et leurs composantes structurelles. Ainsi, il contient des exercices qui visent à analyser ces textes et étudier les caractéristiques de chaque type pour distinguer la diversité des écrits. En effet, les apprenants se trouvent face à la construction textuelle et ses procédures de cohérence et de cohésion pour comprendre l'organisation et l'évolution des idées dans un écrit.

En 5^e et 6^e années, on trouve des exercices liés particulièrement à la construction du texte « *asnay n udriş* », comportant clairement des questions sur la typologie de textes, le titre, l'organisation des paragraphes, etc. Le tableau suivant visualise l'ensemble des types de textes que l'élève marocain est amené à apprendre dans les deux dernières années de sa scolarité au cycle primaire :

5 ^e A.	
Séq. 1	Texte informatif (s'informer) « <i>adriş annymas</i> »
Séq. 2	Texte informatif (informer) « <i>adriş amssulyt</i> »
Séq. 3	Texte descriptif « <i>adriş asnummal</i> »
Séq. 4	Texte descriptif « <i>adriş asnummal</i> »
Séq. 5	Texte narratif « <i>adriş amallas</i> »
Séq. 6	Texte narratif « <i>adriş amallas</i> »
Séq. 7	Texte explicatif « <i>adriş amssfraw</i> »
Séq. 8	Texte explicatif « <i>adriş amssfraw</i> »

6 ^e A.	
Séq. 1	Texte narratif « <i>adriş amallas</i> »
Séq. 2	Texte descriptif « <i>adriş asnummal</i> »
Séq. 3	Texte conversationnel « <i>adriş asnummal</i> »
Séq. 4	Texte prescriptif « <i>adriş amskan</i> »
Séq. 5	Texte informatif (informer) « <i>adriş amssulyt</i> »

Séq. 6	Texte informatif (s'informer) « <i>adriş annymas</i> »
Séq. 7	Texte explicatif « <i>adriş amssfraw</i> »
Séq. 8	Texte argumentatif « <i>adriş amssnzay</i> »

Dans le guide du professeur⁴, nous pouvons remarquer le rôle principal de l'écrit dans l'apprentissage. Il est considéré comme une tâche de connexion qui mobilise les différentes activités de la langue amazighe dans l'enseignement primaire : la communication orale, la lecture et les activités de langue. Ainsi, il détermine l'ensemble des critères qui permettent à l'élève d'exprimer par écrit d'une manière organisée et développée sa compétence rédactionnelle et qui aident le professeur à évaluer les productions écrites des apprenants.

Nous distinguons généralement les critères suivants :

- les consignes de la production écrite : le respect de la structure du texte, la construction de phrases correctes, le respect des liens entre les phrases du texte, le respect des liens entre les paragraphes, la ponctuation appropriée, le respect des règles d'orthographe, une bonne écriture et la lisibilité du texte ;
- l'organisation textuelle : chaque type de texte est structuré selon des normes et des étapes que les apprenants sont obligés de prendre en considération dans leur rédaction ;
- la grille de correction : une grille mentionnée dans le manuel du professeur et qui change selon le type du texte rédigé. Elle contient de nombreux éléments qui permettent à l'enseignant d'évaluer les écrits de ses élèves.

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'écrit occupe une place très importante dans l'enseignement de la langue amazighe à l'école primaire. Il traverse toutes les activités scolaires programmées, il est aussi un facteur important pour la mesure de la maîtrise de la langue.

3. L'écrit dans l'examen normalisé au niveau des établissements scolaires

Vu l'absence de la langue amazighe dans les examens normalisés pour l'obtention du certificat d'étude primaire, qui s'organisent au niveau provincial au dernier mois de chaque année scolaire, un nombre très limité d'écoles primaires intègre cette langue dans le système d'évaluations normalisées qui se déroulent en janvier chaque année au niveau des établissements scolaires. Pour la direction provinciale Chtouka Ait Baha,

⁴ Le livre du professeur, *tifawin a tamaziyt* 6 (2008 : 43)

pour l'année scolaire 2016/ 2017, nous avons neuf écoles sur un total de cent neuf établissements scolaires.

Nous avons analysé les exercices de la production écrite proposés dans les examens normalisés, session janvier 2017, de ces neuf écoles primaires, les textes produits par les apprenants et les grilles d'évaluations données aux correcteurs. Dès notre première observation de ces exercices, nous avons remarqué une diversité au niveau du nombre et de la nature des questions proposées. Sur un total de neuf examens, trois se compose de deux questions différentes. La première consiste en une mise en ordre des phrases (5 phrases) pour former un texte, ou en un remplissage d'un texte (de 3 à 5 lignes) par des éléments donnés, alors que la deuxième s'intéresse à la production d'un texte narratif, en rapport avec le thème du domaine de la compréhension de l'écrit. Pour les six examens restants, l'exercice de la production écrite est formé d'une seule question relative à la rédaction d'un texte (de 5 à 7 lignes) à caractère narratif ou descriptif (quatre textes narratifs et deux descriptifs).

Cette différence entre la nature et la forme des exercices proposés pour la production écrite peut s'expliquer par l'absence du cadre référentiel de l'examen normalisé de la langue amazighe, contrairement à ce qu'on trouve pour les deux autres langues enseignées, l'arabe et le français.

Concernant la consigne de rédaction, toutes les questions sont posées d'une façon directe, sans indiquer l'organisation et le plan de textes demandés. Par contre, la grille d'évaluation accompagnante porte sur un ensemble de critères dont nous citons les suivants :

- la respect de la consigne ;
- l'utilisation correcte de la langue ;
- la cohérence des idées ;
- la ponctuation ;
- la présentation et la propreté de la feuille.

Au niveau de la correction des copies des élèves, la majorité des observations des enseignants portent sur les points suivants :

- les erreurs de type orthographique, les plus fréquentes dans les copies des apprenants ;
- quelques fautes de conjugaison, à savoir l'emploi des indices de personnes, la forme participiale et les règles de l'accord ;
- les erreurs morphologiques, essentiellement la formation du nom sur une base verbale ;
- le respect de la consigne de rédaction : sujet, nombre de lignes, etc.

Ainsi, dans un nombre très limité de copies des élèves, on constate des corrections relatives à l'organisation textuelle. Nous avons remarqué, entre

autres, des erreurs de la ponctuation, la répétition, l'accord du genre et du nombre entre les expressions anaphoriques et leurs antécédents. Nous illustrons ces cas par les exemples suivants :

tuckad darny tmdakklt inu najat s tgmī. tmund najat d gmas imzziy. tsslm najat d mama d baba. muny tmdakklt inu najat slbit inu...

« Mon amie Najat est venue chez nous à la maison. Najat a accompagné son petit frère. Najat a salué ma mère et mon père. J'ai accompagné mon amie Najat dans ma chambre... »

y tnnurẓmt n unbdū muny d tawja inu s udrar anẓr baba amqran d imma tamqrant nufa t y yīgr ar mggrn rbīc...

« Pendant les vacances d'été j'ai accompagné ma famille à la montagne pour rendre visite à mon grand-père et à ma grand-mère nous l'avons trouvé dans le champ entrain de couper de l'herbe... »

Dans le premier exemple, le correcteur signale une faute de répétition en soulignant les mots répétés. Au lieu du recours à l'anaphore pronominale pour assurer la continuité référentielle de *tamddakklt inu najat* « mon amie Najat » ou *najat* « Najat », le rappel se fait par une répétition. Ce qui fait que la dimension textuelle est absente dans ce produit, il ne s'agit pas d'un texte, mais d'un simple agencement de phrases indépendantes.

Concernant le deuxième exemple, le correcteur marque une absence de signes de ponctuation dans cette production, ainsi l'opposition de nombre entre le pronom anaphorique *t* « le », pronom affixe complément d'objet direct, et son antécédent *baba amqran d imma tamqrant* « mon grand-père et ma grand-mère », puisque ce dernier est au pluriel alors que l'élément de reprise est au singulier.

En somme, à part quelques remarques relatives aux différentes erreurs textuelles, la plupart des fautes signalées par les enseignants sont liées à l'application de règles orthographiques, morphologiques et grammaticales, et elles sont évaluées dans un cadre phrastique et non textuelle.

Vu que l'analyse des erreurs au niveau textuel dépasse le cadre de la phrase, Moirand (1979 : 88) propose divers repérages parmi lesquels :

- repérage formel de l'organisation du produit : alinéas, paragraphes, titres, numérotation, typographie, articulateurs rhétoriques, articulateurs logiques ;
- repérage des relations temporelles : étude des marques de temps, étude du système des temps verbaux, étude des indicateurs temporels ;
- repérage des substituts et procédés diaphoriques : déterminants, pronoms, anaphores, cataphores (substituts lexicaux), épétition, synonymes, hyperonymes ;

- repérage des formes de phrases : négation, interrogation, assertion, injonction, extraction, nominalisation, complétivisation, apposition, relativisation, adjectivisation.

Cette grille peut être adoptée selon les besoins des apprenants et les caractères des textes produits. C'est un schéma de base qu'on peut compléter, transformer ou modifier d'une façon pédagogique pour analyser les textes écrits de nos élèves.

4. Proposition d'un cadre de référence de l'examen de la production écrite en amazighe

Dans la vision stratégique de l'enseignement 2015-2030 élaborée par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), la langue amazighe appartient au pôle des langues. En principe, on doit avoir tous les moyens didactiques pour l'étudier et l'évaluer, comme les deux autres langues enseignées, l'arabe et le français. Mais, comme nous l'avons signalé auparavant, l'amazighe n'a aucun cadre référentiel unifié à suivre dans les examens normalisés au niveau des établissements scolaires.

En nous basant sur les mêmes démarches pédagogiques suivies dans la réalisation du cadre de référence de l'examen pour l'arabe et le français, à savoir le guide pédagogique de l'enseignement primaire et le manuel scolaire, nous essayerons d'analyser ces deux supports didactiques afin de proposer un cadre référentiel convenable pour l'examen de la langue amazighe.

Trois principes ont été pris en considération dans l'élaboration de ce cadre : les domaines retenus pour la construction de l'examen, les habiletés à évaluer et le degré d'importance de chaque domaine concerné par cette épreuve normalisée.

Signalons que dans l'enseignement de la langue amazighe au dernier niveau du cycle primaire, nous avons trois domaines d'évaluation normalisée : *armas n udɣiʃ /tiyri* « la compréhension de l'écrit /lecture », *tilal xf uswuri n tutlayt* « les activités réflexives sur la langue » et *afars n tirra* « la production écrite ». Le premier domaine s'intéresse à la reconnaissance de l'organisation d'un texte et ses différents éléments liés à l'identification de son type et la construction de son sens. Le deuxième, qui s'occupe des activités réflexives sur la langue, se compose de deux rubriques ou sous-domaines, *tajɣrumt* « la grammaire » et *asfti* « la conjugaison », et l'évaluation des acquis se base sur le contenu du programme de ces deux matières en 6^e année.

Concernant le troisième domaine, l'intérêt de notre étude réside dans deux types de questions : la première contient un exercice à trous (texte de 3 à 5

lignes à remplir par des éléments proposés) ou une mise en ordre des phrases, et la seconde consiste à produire l'un des types de textes enseignés.

Le degré d'importance de ces trois domaines dans l'examen normalisé est défini en rapport avec l'enveloppe horaire réservée à chaque domaine. Nous présentons dans le tableau suivant la répartition de l'enveloppe horaire de chaque domaine durant une séquence didactique :

Domaine			Horaire	Pourcentage
Compréhension de l'écrit			150 min	41,67 %
Activités réflexives sur la langue	Grammaire	90 min	120 min	33,33 %
	Conjugaison	30 min		
Production écrite			90 min	25 %
Total			360 min = 5 h	100 %

D'après les données présentées *supra*, nous essayons de proposer la construction de l'examen normalisé selon les indications englobées dans le tableau suivant :

Domaines		Nombre de questions	Notation
Compréhension de l'écrit		06	12,5 pts
Activités réflexives sur la langue	Grammaire	06	6 pts
	Conjugaison	04	4 pts
Production écrite	Texte à trous	01	2,5 pts
	Rédaction	01	5 pts
Total		18	30 points

Signalons que le domaine de la production écrite se compose de deux exercices, un texte de 3 à 4 lignes à remplir par des éléments donnés et la production d'un autre de 5 à 7 lignes, selon les critères de la consigne de rédaction qui détermine les différentes propriétés du produit textuel demandé. Et comme on peut le remarquer dans le tableau précédent, la somme des points donnés à la production écrite est 7,5 points sur un total de 30 points, 2,5 points pour la première question et 5 points pour la seconde.

Cet exemple de cadre de référence de l'épreuve normalisée de la langue amazighe au niveau des établissements scolaires n'est qu'une proposition pour unifier la construction de l'examen, la forme des questions et le barème de notation. Et pour la production écrite, l'objet de notre corpus, le cadre proposé vise essentiellement la détermination du nombre et le type de tâches demandées ainsi que l'homogénéité de la grille de correction.

5. De la compréhension de l'écrit à la production écrite

Dans l'enseignement des langues, la production écrite est toujours en relation avec les cours de la lecture et de la compréhension de l'écrit. Pour

l'amazighe, l'organisation des séances d'apprentissage durant chaque séquence didactique montre cette relation, non seulement entre le domaine de la compréhension de l'écrit et la production écrite, mais aussi entre cette dernière et toutes les activités d'enseignement de cette langue. La programmation des séances de l'écrit en 6^e année du primaire dans la dernière semaine de chaque unité didactique affirme que l'apprenant dans les séances de la production écrite, principalement dans la troisième séance, mobilise tous ses acquis de la séquence au cours de la rédaction.

Signalons également que dans chaque séquence les deux domaines portent sur le même type de texte. Ainsi, les séances de la lecture et compréhension contiennent des activités relatives à l'organisation textuelle, et pour l'illustrer, nous présentons la consigne suivante⁵ :

ad ssny asnay n udris

llant kraḍt n tfulin : asurs amzwaru, asurs wiss sin, asurs amggaru.

1. *ad afy man asur g nttafa tankda n uwrik d udyar.*
2. *ad afy asurs g tlla tmukrist.*
3. *ad afy asurs g illa ufssay n tmukrist.*
4. *ad afy asurs amsdḡay.*
5. *ad iniy maḍ iga wanaw n uḍriḡ ad.*

J'identifie la composition du texte

Il existe trois phases : la situation initiale, la situation intermédiaire, la situation finale.

1. J'identifie la situation où sont présentés les personnages et le lieu
2. Je repère la situation où il y a le nœud ou le problème.
3. Je repère la situation où il y a résolution du problème.
4. Je repère la situation comique.
5. J'identifie le type de texte.

Explicitement ou implicitement, à travers la lecture et la compréhension de l'écrit, les apprenants découvrent les différents types textuels, leur organisation et leur structure de production. C'est une étape très importante pour que l'élève améliore sa compétence rédactionnelle à partir des éléments suivants :

- la connaissance de divers modèles et types d'écrits ;
- la maîtrise d'un ensemble de situations de l'écrit et leur exploitation au cours de la production ;
- le passage de la compréhension du sens vers la construction du sens ;
- la connaissance des références extralinguistiques et la charge symbolique de la langue.

⁵ Le livre de l'élève *tifawin a tamaziɣt* 6 (2008 : 11)

L'approche globale d'un texte, la compréhension de son sens et la réalisation des activités accompagnantes sont des démarches pédagogiques qui motivent les apprenants à passer progressivement à la production de certains écrits.

6. La grammaire textuelle dans le manuel scolaire

Dans les manuels scolaires de la langue amazighe, celui du professeur et celui de l'élève, le syntagme *tajjrumt tadriřant* « grammaire textuelle » n'est pas mentionné. Mais lorsqu'on examine le contenu de ces supports pédagogiques, on relèvera plusieurs activités qui s'intéressent à l'organisation textuelle parmi celles citées précédemment. Il s'agit des structures des différents types de textes, les consignes de la production écrite et la grille de correction. Cette dernière contient des normes⁶ qui permettent d'évaluer les compétences textuelles des apprenants comme la construction du texte, l'exploitation des liens entre les phrases, l'exploitation des liens entre les paragraphes, l'exploitation des différentes notions présentées dans les activités de langue, la ponctuation appropriée, etc.

Nous retiendrons alors que dans l'enseignement de la langue amazighe, et au cours des apprentissages, les leçons programmées transmettent implicitement ou explicitement des notions relatives à la grammaire textuelle. Le tableau suivant renferme des exemples des concepts textuels relevés dans les manuels de l'amazighe au primaire :

Niveaux et Séquences	Notions grammaticales étudiées
N. 3, Séq. 4	Adverbes de temps « <i>imrnutn n wakud</i> »
N. 3, Séq. 7	expressions de cause « <i>tizlyiwin n tmntilt</i> »
N. 4, Séq. 2	Adverbes de temps « <i>imrnutn n wakud</i> »
N. 5, Séq. 5	Subordonnants de temps « <i>isywan n wakud</i> » Coordonnants « <i>tiguriwin n usmmzdi</i> »
N. 5, Séq. 5	Coordonnants « <i>tiguriwin n usmmzdi</i> » Expressions de cause « <i>tiguriwin n tmntilt</i> »
N. 6, Séq. 1	Adverbes de temps « <i>imrnutn n wakud</i> » Expressions de temps « <i>talyiwin n wakud</i> »
N. 6, Séq. 3	Types de phrases « <i>anawn n twinas</i> »
N. 6, Séq. 8	Liens logiques de l'argumentation « <i>imassn n usnzi</i> »

Notons également que la phase de découverte ou la situation d'entrée dans la présentation de certaines leçons de la grammaire « *tajjrumt* » se base sur des supports didactiques textuels, de même dans quelques activités d'évaluation. En plus, en 4^e année, les démarches pédagogiques proposées pour enseigner

⁶ Le livre du professeur, *tifawin a tamaziyt* 6 (2008 : 44-51).

les activités de langue se basent sur un texte cité sous une rubrique intitulée : *asnay n tutlayt* (le fonctionnement de la langue).

La découverte et la compréhension des notions grammaticales à partir d'un texte-support aident les apprenants à analyser ces éléments d'apprentissage et les exploiter facilement dans différentes situations textuelles, et à améliorer leurs compétences rédactionnelles.

En examinant le manuel de l'élève *tifawin a tamaziyt* 6, nous avons constaté que les consignes de la rédaction proposées dans l'activité de production écrite s'intéressent explicitement à l'organisation textuelle. Elles expliquent aux élèves les étapes de rédaction des différents types de textes en respectant leurs caractéristiques. Autrement dit, elles permettent aux apprenants de structurer et de développer leurs idées clairement et logiquement. Nous pouvons citer, comme exemple, la consigne liée à la construction d'un texte narratif⁷ :

ad ariy tallast tamsdšayt nna ssny. ad ur ttuy ad :

1. *stiy tallast tamsdšayt*

2. *ssudsy adriš :*

- *asurs amzwaru : awrik, adyar.*

- *asurs anammas : tamukrist.*

- *asurs amggaru : afssay.*

Je rédige une histoire drôle que je connais, en

1. choisissant une histoire drôle ;
2. en composant le texte de cette manière :
 - phase initiale : personnage, lieu.
 - phase intermédiaire : nœud.
 - phase finale : résolution.

Au niveau des expressions anaphoriques comme éléments de cohésion textuelle, le tableau qui suit présente les différentes leçons de la grammaire programmées dans les manuels scolaires, qui peuvent permettre de mobiliser des connaissances en rapport avec ces éléments textuels :

Niveaux et Séquences	Concept grammatical	Type d'anaphore mobilisé
Niv. 4, Séq. 5	Nom d'action <i>assay n tigawt</i>	Anaphore par nominalisation
Niv. 4, Séq. 8	Phrase relative <i>tawinst tamaqqant</i>	Anaphore pronominale
Niv. 5, Séq. 2	Déterminants possessifs <i>imžlayn n tilit</i> Pronoms relatifs <i>imqqimn imaqqann</i>	Anaphore pronominale
Niv. 6,	Déterminants démonstratifs	Anaphore

⁷ Le manuel de l'élève, *tifawin a tamaziyt* 6 (2008 : 15)

Séq. 5	<i>imɣlayn imskann</i>	nominale
Niv. 6, Séq. 6	Déterminants possessifs <i>imɣlayn imilan</i>	Anaphore pronominale

Ainsi, au niveau des apprentissages de la conjugaison, et à partir de la reconnaissance et l'usage continu des désinences verbales, les élèves peuvent mobiliser d'autres éléments anaphoriques, essentiellement les formes pronominales relatives à l'emploi des affixes sujets.

Quant aux activités d'orthographe, elles permettent aux apprenants de maîtriser les règles d'écriture des mots et la segmentation de la chaîne parlée. Ce qui les aide à distinguer implicitement l'interprétation référentielle de quelques pronoms, comme les pronoms compléments d'objet direct *t, tt, tn, tnt* « le, la, les » et pronoms compléments d'objet indirect *as, asn, asnt* « lui, leur ».

Conclusion

Cette étude a permis de montrer l'importance du texte dans le programme de l'enseignement de la langue amazighe au primaire, essentiellement dans les deux dernières années de ce cycle (les 5^e et 6^e années). Nous avons passé en revue les compétences rédactionnelles relatives aux apprentissages de cette langue et les différents concepts textuels mobilisés explicitement et implicitement au cours de ces apprentissages, en mettant l'accent sur certaines notions des activités de langue liées aux procédés anaphoriques. À ce propos, nous avons remarqué que les élèves avaient acquis d'une manière implicite un ensemble de ces éléments anaphoriques, en signalant que dans un nombre très limité de leçons de grammaire, la démarche méthodologique suivie dans la phase de présentation ou/et la phase d'évaluation se base sur un support textuel.

Nous avons également présenté les différentes activités de la langue amazighe dans le primaire et particulièrement l'activité de production écrite en tant que champ d'intégration de tous les apprentissages, notamment les types de textes demandés, les critères d'organisation textuelle et les stratégies de rédaction. Nous avons constaté que les apprenants étaient appelés à produire différents types de textes à l'aide d'un ensemble de stratégies appropriées. Nous avons aussi fait remarquer à ce sujet l'existence d'un déséquilibre dans l'emploi de ces stratégies du fait qu'elles ne respectent pas le principe de progression dans les degrés de difficulté.

Références bibliographiques :

- CSEFRS., 2015, *La vision stratégique de l'enseignement 2015-2030*.
- DISCOURS ROYAL, 2001a, *Discours du trône du 30 juillet 2001*.
- DISCOURS ROYAL, 2001b, *Discours royal d'Ajdir 17 octobre 2001 et le Dahir portant création et organisation de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)*.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2003, *Tifawin a tamazight 1, Livre de l'élève 1^{re} année de l'enseignement primaire*, 1^{re} éd. Édition Okad.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2005a, *Tifawin a tamazight 2, Livre de l'élève 2^e année de l'enseignement primaire*, 2^e éd Rabat, Édition Okad.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2005b, *Tifawin a tamazight 3, Livre de l'élève 3^e année de l'enseignement primaire*, 1^{re} éd, Rabat, Édition Okad.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2007, *Abrid n umurs, Livre de l'élève 1^{re} année de l'enseignement primaire*, Rabat, Édition Okad.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2008, *Tifawin a tamazight 6, Livre de l'élève 6^e année de l'enseignement primaire*, Casablanca, Imprimamahd.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2008, *Tifawin a tamazight 6, Livre du professeur 6^e année de l'enseignement primaire*, Casablanca, Imprimamahd.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2009, *Tifawin a tamazight 5, Livre de l'élève 5^e année de l'enseignement primaire*, 4^e éd, Rabat, Édition Okad.
- EL BAGHDADI, M. et al., 2010, *Tifawin a tamazight 4, Livre de l'élève 4^e année de l'enseignement primaire*, 3^e éd, Rabat, Édition Okad.
- MEN., 1999, *La Charte Nationale d'Éducation et de Formation, le livre blanc et les notes ministérielles réglementant l'enseignement de la langue amazighe*.
- MEN., 2009a, *Guide pédagogique de l'enseignement primaire*, Rabat.
- MEN., 2009b, *Compétences relatives au cycle de l'enseignement primaire*, Rabat.
- MOIRAND, S., 1979, *Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international.
- OUBAGHAJ, R., 2016, *La grammaire textuelle. L'usage des anaphores chez les apprenants de la langue amazighe de la 6^e année du primaire*, Mémoire de Licence sous la Direction de M. Lhassane ANDAM,

Département des Études Amazighes, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir.

OUBAGHAJ, R., 2018, *L'usage des anaphores pronominal en amazighe. Cas des récits écrits par les apprenants de la 6ème année de l'enseignement primaire*, Mémoire du Master sous la Direction de M. Lhassane ANDAM, Département des Études Amazighes, Master Langue et Culture Amazighes, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir.

TOUMI, A., 2016, *L'essentiel en didactique du français langue étrangère: Concepts, méthodologies et approches pédagogiques*, 1^{re} éd, Rabat, El maarif al jadida.