

Les erreurs et les stratégies compensatoires en communication orale chez les élèves non amazighophones de la 6^e année du primaire

Khalid NAJAH

Doctorant, Université Mohamed Premier,
Faculté Polydisciplinaire de Nador

Introduction

L'intégration de la langue amazighe, comme langue de tous les marocains, dans le système d'éducation et de la formation tire son cadre référentiel politique du discours du trône du 30 juillet 2001 et du discours d'Ajdir du 17 octobre de la même année. Depuis cette date, on a vu progresser, sur le plan quantitatif, le nombre des élèves bénéficiaires de l'enseignement de l'amazighe, pour atteindre, en la rentrée scolaire 2011-2012, 544820 apprenants. Cependant, les aspects relatifs à la qualité des apprentissages demeurent relativement peu nombreux. En effet, la majorité des études qui ont été réalisées jusqu'à présent portent essentiellement sur :

- la didactique de l'amazighe (Agnou, 2009) et l'enseignement de l'amazighe à l'université (Boukhris, 2009),
- la formation des enseignants (El Baghdadi, 2009) et la formation des inspecteurs (Kassi, 2010),
- les manuels scolaires et l'aménagement de l'amazighe (Farhad, 2019) et la perception des parents (Belghazi et Jlok, 2009),
- les avancées réalisées dans le domaine de l'enseignement de l'amazighe et les entraves qu'il subit (Ennaji, 2009 ; Sadiqi ; 2011).

Rares sont les études qui se sont intéressées au domaine des apprentissages et aux habiletés des apprenants. À ce propos, on peut citer (El Barkani, 2010) pour l'enseignement-apprentissage de la graphie tifinaghe. L'expression orale, quant à elle, n'a apparemment fait l'objet d'aucune étude, sachant que dans le curriculum de l'amazighe, il est stipulé que cette langue doit être enseignée en tant que langue de la communication quotidienne et de la création

culturelle. Ceci étant, la présente étude essaie de comprendre les actes d'apprentissage de l'oral dans les classes d'amazighe. Notre intérêt consiste à analyser les erreurs des élèves non-amazighophones en communication orale, à qualifier les difficultés d'apprentissage éprouvées et à déterminer les stratégies de communication utilisées pour compenser ces difficultés. Notre objectif est de mettre en place des conclusions qui peuvent contribuer à la mise en avant de l'enseignement-apprentissage de la communication orale.

Problématique

L'acquisition d'une langue seconde commence le plus souvent par un point de départ ou une étape initiale ; la grammaire de la langue première, pour arriver à l'étape finale qui est la grammaire de la langue seconde (Archibald et Libben, 1995 : 134). Au cours de ce passage, comme nous l'avons observé durant nos années d'enseignement, les élèves rencontrent certaines difficultés qui concernent surtout la communication comme étant « un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux » (Moirand, 1982 : 10). Ces difficultés deviennent plus accentuées à l'oral où les apprenants sont obligés de penser et parler simultanément. Par conséquent, Pour surpasser ces difficultés, les apprenants recourent à des stratégies compensatoires portant essentiellement sur le transfert des règles de leur L1 à la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre. Cependant, il faut noter que les erreurs commises par les élèves de L2 n'émanent pas seulement du transfert de la L1, car les langues ne se ressemblent pas dans leurs structures profondes. En effet, si le transfert de L1 à L2 est négatif dans certains cas, les erreurs liées à la structure de la L2, ici l'amazighe, aident par contre les apprenants à faire progresser leurs capacités à s'exprimer oralement.

Par ailleurs, si ces observations ont été révélées dans des classes de français, qu'en est-il alors pour l'apprentissage de la communication orale en amazighe ? Sans doute est-il temps de comprendre les difficultés d'apprentissage de l'oral dans les classes d'amazighe. Tel est l'objectif majeur de cette recherche dans laquelle nous tenterons d'analyser les erreurs commises par des élèves non-amazighophones de la 6^e année du primaire lors de la communication via l'oral. Notre objectif est de répondre aux questions suivantes :

1. est-ce que les élèves non-amazighophones éprouvent des difficultés à communiquer oralement en amazighe ?

2. Comment arrivent-ils à compenser ces difficultés ?

3. quels sont les types et les sources des erreurs commises en communication orale par les élèves non amazighophones ?

Ces questions seront examinées à travers une enquête empirique au sein de cours d'expression orale, à l'aide des outils de recherche destinés à cet effet.

Cadre théorique

La présente étude s'appuie sur le modèle d'analyse des erreurs élaboré et développé par Corder (1980) qui propose les étapes suivantes : premièrement, la collection d'un échantillon langagier des apprenants ; deuxièmement, l'identification, la description et l'explication des erreurs et finalement, l'évaluation ou la correction des erreurs.

Pour Corder (*Ibid.*) les erreurs tendent à être systématiques et permettent aux apprenants de reconstruire leur connaissance sous-jacente de la langue, c'est-à-dire leur système intrinsèque et intériorisé appelé aussi la compétence transitoire. En effet, le fait d'être systématiques rend la tâche d'identification et d'analyse des erreurs plus facile. Ainsi, à partir de la transcription des énoncés parlés la description et ensuite l'explication des erreurs peuvent être réalisées (relier les erreurs à leurs sources). Enfin, vient l'étape de l'évaluation visant la détermination des types des erreurs, ce qui mène à mettre en place les stratégies et les moyens dont on peut se baser en termes de correction des erreurs.

1. La notion d'erreur

En didactique des langues, depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'en 1960, le terme « erreur » a eu une connotation négative voir péjorative, or les années 60 ont connu une tournure vis-à-vis l'image accordée à cette notion. Dans ce sens, concernant les démarches d'enseignement et le statut d'erreur dans les travaux sur l'acquisition des langues, on peut distinguer « trois repères fondamentaux » (Demirtaş & Gümüş, 2009 : 127) :

- de la fin du XIX^{ème} siècle au début du XX^e siècle, l'erreur témoigne de faiblesse ;
- de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;

- de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage

Il en résulte que la notion d'erreur est passée ainsi d'une fonction « nulle, à éradiquer » à une fonction utilitaire dans les apprentissages de nos élèves (Bourgeois, 2006), du fait qu'elle est conçue comme étant un moyen positif d'apprentissage qui sert à apprendre, évoluer et améliorer le processus d'apprentissage. Il est donc illogique de qualifier les erreurs comme un signe négatif et impardonnable qui freine et dérange le processus d'apprentissage, mais tout au contraire, c'est un moyen essentiel pour analyser et mesurer à quel degré l'apprenant fait fonctionner et progresser son interlangue. Elles servent également, à l'évaluation formative, d'outils pertinents pour la mise en place des activités de remédiation.

Ce faisant, il est recommandé de savoir les différents types d'erreurs pour pouvoir en délimiter l'origine et en proposer des solutions adéquates. Mais avant cela nous souhaitons montrer une distinction entre l'erreur et la faute.

1.1. L'erreur et la faute

En didactique des langues, une distinction naturelle entre l'erreur et la faute est reconnue. L'erreur est considérée comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Le petit Robert, 1985 : 84). Il s'agit ainsi d'un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et alii, 2003 : 86). Ce type d'erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Il convient à ce qu'on peut appeler « erreurs de compétence » ou « erreurs intelligentes » : elles correspondent à un processus intellectuel de l'apprenant qui se trouve incapable de les corriger. Il s'agit d'erreurs systématiques attachées aux développements des structures cognitives de l'élève (Berthoud et Bertrand, 2000-2001).

En revanche, la faute est conçue comme « le fait de manquer, d'être en moins. » (Le petit Robert, 1985 : 763). En didactique des langues, la faute est appelée aussi « erreurs de performance » (Berthoud et Bertrand, 2000-2001). Elle correspond à « des erreurs de type (lapses) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Il est donc possible de dire que, la distinction, ici, entre

« faute » et « erreur » vient de l'idée considérant la première comme faisant partie de la seconde notamment les erreurs dites « bêtes ».

1.2. Types des erreurs

Tagliante (2001 : 152-153) souligne qu'il y a en général cinq types d'erreurs en didactique des langues, à savoir : les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique ». Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude ce sont des erreurs en communication /production orale des élèves non-amazighophones.

Parallèlement, en didactique des langues, l'erreur linguistique a été longtemps liée aux interférences de la langue maternelle et la langue étrangère (Cuq et alii, 2003 : 86). En effet, Richards (1980) classe les erreurs en fonction du lien avec la langue maternelle et/ou la langue-cible. Il s'agit ici de deux types d'erreurs :

- l'erreur interlinguale : ce type d'erreur provient de la langue source de l'élève lorsqu'il fait des transferts négatifs de sa langue maternelle à la langue seconde qu'il est en train d'apprendre. Dans ce cas, l'apprenant n'arrive pas, dans une situation de communication, à distinguer un trait ou un aspect de la langue cible qui peut être, complètement ou partiellement, différent de la langue source, par exemple l'ordre des mots dans les deux langues.

Ex. un arabophone peut énoncer en amazighe, [' ' % O % I I % % O I '] à la place de ' ' % O % O I % I I % '. Cette phrase, syntaxiquement incorrecte, relève du fait que l'apprenant s'est basé sur l'ordre des mots en arabe "لم يقل لهم" "ما قالش لهم".

Le mot "interlingual" vient de Selinker (1972) ; les erreurs interlinguales peuvent figurer dans plusieurs composantes linguistiques comme la phonologie, la lexicologie et la morphosyntaxe.

- L'erreur intralinguale : « Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère. » (Öztoğat, 1993 : 70). Il s'agit, selon une perspective cognitiviste, de sources d'erreurs qui se rapportent entièrement à la langue cible. Richards (1992 : 187) affirme que ce type d'erreurs se produit lorsqu'un apprenant n'a pas pu acquérir les connaissances nécessaires et pertinentes de la langue cible, suite à un apprentissage incomplet ou défectueux. Et partant, il se trouve, par exemple, incapable de mettre en œuvre les règles nécessaires qui lui permettent de communiquer en langue cible, ici l'amazighe. Par conséquent, en s'appuyant sur une

autre règle ou forme qui a des traits communs avec ce qui est demandé et en confondant les règles grammaticales acquises, il commet des erreurs.

Ex. Pour « $\xi\psi\omicron\circ\circ\theta\theta\circ+\circ\theta\theta\circ+$ » « l'enfant a lu la lettre », le locuteur forme « * $\xi\psi\omicron\circ\circ\theta\theta\circ+\circ\theta\theta\circ+$ ».

Si l'identification et le classement des types des erreurs commises par les apprenants d'une langue seconde est possible, il paraît essentiel de connaître les stratégies de communication utilisées pour compenser ces difficultés.

2. Les stratégies compensatoires

Les stratégies désignent, au sens général du terme : « moyen utilisé par l'usager pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de façon la plus complète et plus économique possible en fonction de son but précis » (CECR, p. 48).

Pour mieux comprendre les stratégies de communication, on peut les distinguer des stratégies d'apprentissage. Le premier type cible une communication entre locuteur (apprenant) et interlocuteur. Les stratégies d'apprentissage, quant à elles, « représentent, d'une part, les procédures générales ou de hauts niveaux, comme par exemple identifier un problème, le planifier, le résoudre, et d'autre part, les procédures spécifiques ou de plus bas niveau comme mémoriser un mot » (Duquette et René, 1998 : 238). L'apprenant recourt, ainsi, aux stratégies d'apprentissage pour acquérir des compétences à long terme ; alors qu'en stratégie de communication il cherche à dépasser les difficultés de communication rencontrées à un stade ou un moment donné.

Dans la même perspective, Tarone a estimé, en 1980, que les stratégies de communication incarnent un essai mutuel de deux interlocuteurs pour se comprendre sur l'unité de sens à donner à une situation. Elle distingue cinq catégories de stratégies :

- l'évitement : l'apprenant évite d'aborder un énoncé ou un sujet difficile à produire ;
- la paraphrase : l'apprenant utilise une approximation, une information générale, une définition ou crée un mot, exemple : « $\circ\epsilon\beta\wedge\omicron$ » (animal) au lieu de « $\xi\mathfrak{K}\zeta$ » (lion) ;

- le transfert : il s'agit de l'interaction entre la langue maternelle et la langue cible en matière de structures linguistiques, comme la traduction littéraire ;

- l'appel à l'aide ;

- les mimes.

D'une manière générale, les stratégies compensatoires se décomposent en stratégies linguistiques et stratégies extralinguistiques. Le premier type comprend entre autres :

- la surgénéralisation ou « transfert intralingual » : « l'application abusive, à un domaine ou un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine où elle est pertinente » (Bautier-Castaing, 1980 : 96) : exemple en amazighe :

oOxox → xOxox

oxox + xH → xoxox + xH

- la simplification : stratégie qui convient à « la suppression (en référence au système de la langue cible par l'apprenant des désinences verbales, nominales, des redondances, des marques liées aux contraintes de concurrence, le recours à l'intonation, à la parataxe » (Bautier-Castaing 1980, p.96). Nous proposons la séquence suivante, en amazighe, en guise d'illustration : * xCx. Λ Θ.Θ. xΛΛ. 4O +oΛΛ.o+ (* Ma mère est mon père est allé à la maison) ;

- le calque : «il consiste à former des mots ou des expressions en combinant des formes indigènes sur un modèle étranger » (Guiraud, 1968 :34). Il s'agit, dans une situation de communication, de recours à une structure linguistique de la langue maternelle pour produire un énoncé en langue cible.

En ce qui concerne le second type de stratégies compensatoires, à savoir les stratégies extralinguistiques, on peut parler de sollicitations, d'évitements, de mimiques et gestes, entre autres.

Et partant, de ce point de vue, nous comptons observer les erreurs commises par les élèves non amazighophones, dans des situations de communication orale, les classer et les analyser pour les mettre en rapport avec les stratégies compensatoires que l'apprenant met en œuvre pour dépasser les difficultés de communication orale en langue cible, ici l'amazighe.

Cette étude a été menée aux écoles d'Ettallaha, Halima Saâdia et Mohamed Zerkoutouni, qui se situent successivement à Moulay Akoub, Fès et Séfrou. Suivant la spécificité exploratoire de ce travail, nous

avons utilisé les méthodes qui consistent à capter les actes d'apprentissage des élèves liés aux difficultés auxquelles ils sont confrontés pour faire face à une situation communicative et aux stratégies compensatoires mises en œuvre pour dépasser ces difficultés. Notre échantillon est composé de 60 élèves non-amazighophones de la 6^e année de l'enseignement primaire.

D'après les réponses aux questionnaires, les participants à notre étude avaient majoritairement douze ans et ont pu poursuivre leurs études amazighes dans tous les niveaux de l'enseignement primaire. Et ce, sur la base d'une action pédagogique adoptant l'extension et la continuité des programmes scolaires en s'appuyant sur un curriculum qui leur permet de réaliser les acquisitions nécessaires et les compétences de base, spécifiques et transversales, en matière d'enseignement-apprentissage de l'amazighe. Par ailleurs, les échanges entre les élèves questionnés et leurs proches sont réalisés pour une large part en arabe marocain. Pour ce qui est de l'amazighe et du français, ils sont très peu utilisés par les sondés. Ce constat pourrait être expliqué par le fait que les familles des élèves sont majoritairement non amazighophones et se veulent indifférentes via l'apprentissage de l'oral chez leurs enfants. Pourtant, ces derniers affirment qu'ils ont beaucoup de plaisir à communiquer oralement en amazighe que ce soit en classe, dans le cadre des interactions du groupe élève/élève et élève/professeur, ou bien sous forme d'interactions sociales.

Notre corpus de travail est constitué de productions orales des élèves observées dans des cours de langue amazighe en fin du 2^e semestre de la l'année scolaire 2014-2015. En outre, afin d'assurer des visionnements et des écoutes multiples des pratiques de classe, nous avons eu recours à une caméra destinée à la collecte et à l'enregistrement des informations. Au niveau de la transcription du corpus, nous avons adopté le système phonologique préconisé par l'Institut Royal de la Culture Amazighe.

3. Présentation et analyse des résultats

Cette section traite deux sources d'erreurs : intralinguales et interlinguales liées aux stratégies compensatoires. Il est important de signaler que les exemples cités dans cette partie ne représentent que des modèles d'erreurs commises par les apprenants.

3.1. Erreurs interlinguales

Celles-ci résultent de l'influence de la langue maternelle des apprenants sur l'apprentissage de l'amazighe. L'observation en a révélé trois types d'erreurs, à savoir le calque syntaxique, l'emprunt lexical et les erreurs lexico-morphologiques.

3.1.1. Calque syntaxique

On note qu'en amazighe le morphème de négation " %O " attire des pronoms C.O.D (complément d'objet direct) qui se déplacent en position préverbale, mais pour certains élèves, cela leur pose problème car ils n'arrivent pas à conceptualiser cette règle, comme le montre l'exemple suivant :

Ex. Pour " %O +I ++UZZO.OI C%ΛΛI " «Les gens ne les respectent pas », l'élève forme [«* %O ++UZZO.OI +I C%ΛΛI »].

On remarque que l'arabe dialectal des élèves influe sur l'amazighe dans cette phrase. Etant donné que le morphème de négation en arabe n'est pas attractif, les élèves calquent cette structure syntaxique de l'arabe dialectal à l'amazighe, ce qui explique la forme erronée de l'énoncé ci-dessus.

3.1.2. Emprunt lexical

Pour dépasser les difficultés lexicales, certains élèves utilisent l'emprunt lexical comme stratégie compensatoire très simple. L'exemple suivant met en relief ce fait, « %O. %H% %Q.E I %K+%Θ » « Afulay a écrit trois livres ». Une telle erreur provient du vocabulaire limité des apprenants et peut expliquer l'insertion de mots arabes (exemple : « %Λ% %ΘI » au lieu de « %K+%Θ ») dans leurs productions orales.

3.2. Erreurs intralinguales

Ces erreurs proviennent de la grammaire amazighe intériorisée dans le cerveau des apprenants non amazighophones. Elles représentent des signes positifs sur la progression de leur interlangue, car elles illustrent les hypothèses qu'ils émettent sur le fonctionnement de la langue cible, ici l'amazighe. Nous les avons classées et analysées en fonction de la prosodie, du lexique et de la morphosyntaxe.

3.2.1. Erreurs sur la prosodie

Les résultats de l'observation ont montré que les éléments de la prosodie portent essentiellement sur les lacunes relatives à la

prononciation, les difficultés liées au débit des expressions et les erreurs d'intonation.

3.2.1.1 Erreurs sur la prononciation

On note qu'en amazighe, « dans le cas de rencontre de deux voyelles appartenant à deux mots différents (hiatus), plusieurs types de réalisation phonétique sont envisageables : la resyllabation des voyelles hautes, l'insertion d'une semi-voyelle de rupture d'un hiatus ou encore la contraction des deux voyelles » F. Boukhris et *al* (2008 : 23). Mais bon nombre d'élèves n'a pas suivi cette règle. Ceci étant, dans l'exemple suivant « ⵜⵓ ⵏ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ? » dans lequel il y a deux cas de hiatus, l'élève a réalisé « ⵜⵓ ⵏ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ? » au lieu de « ⵜⵓ ⵏ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ⵉⵎⵓⵔ ? ». Un second type d'erreurs est constaté, certains élèves n'arrivent pas à prononcer les occlusives labiovélares « ⵙ » . Celles-ci sont par conséquent confondues avec les occlusives vélares "ⵝ" :

- « ḪḪḪḪ ḪḪḪḪ ḪḪḪḪ ? »
 « ḪḪḪḪ ḪḪḪḪ ḪḪḪḪ ? »
 « Quel âge a-t-elle, cette fille ? »

3.2.1.2 Erreurs sur le débit d'expression

Dans les moments d'expression orale en amazighe, nous avons observé certains élèves qui s'expriment lentement et hésitent à reprendre leurs discours "euh...euh ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⴰⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵎⴰⵣⵉⵖⵓⵏ. euh... ⴰⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵎⴰⵣⵉⵖⵓⵏ ". Le fait d'être en difficulté de communication et d'être incapables de s'exprimer avec fluidité les amène à utiliser ces stratégies compensatoires pour se donner du temps et essayer de chercher des mots corrects qui sont appropriés à la situation.

3.2.1.3 Erreurs sur l'intonation du discours

Les difficultés que nous présente la lecture des productions orales sans respect des pauses, sans changement du ton, témoignent de l'importance de l'intonation dans la segmentation, l'expressivité et la signification des textes des élèves. " $\Pi\alpha\ \ \Sigma\chi\omicron\text{H}\alpha\ |\ \ \Sigma\Gamma\text{**}\text{f}\alpha\ |\ \ (?)$ ", dans cet exemple, l'intonation stable de l'énoncé ne reflète pas exactement si l'élève veut s'informer ou bien donner des informations au sujet des droits des enfants. Une autre erreur est produite par certains élèves sur l'intonation, " $\Sigma\Pi\alpha\ \ \omicron\Theta\alpha\ \ \Lambda\text{f}\ \ \vdash\text{U}\omicron\text{f}\ \ \Sigma\text{Z}\text{Z}\alpha\ \ \alpha\ \ \text{f}\Sigma\text{H}\text{f}\ \ \Lambda\text{f}\ \ \vdash\text{f}\text{I}\text{C}\text{H}$ " "l'enfant est au travail il doit être à l'école" : les propositions ne sont pas séparés par des pauses bien marquées ce qui influence

l'expressivité du discours et la compréhension du message par les interlocuteurs.

3.2.2. Erreurs lexicales

Dans ce titre, le point de vue que nous avons adopté durant les cours d'observation consiste à recueillir et à classer les erreurs lexicales intralinguales sur la base de deux critères bien déterminés qui concernent des mots imprécis et des mots inappropriés.

Tableau n° 1 : Erreurs lexicales

Critères des erreurs	Formes erronées	Formes correctes
Imprécision des mots	<p>Ⲫⲙⲓⲕⲟ ⲉⲓ ⲉⲑⲉⲃⲉⲛⲉⲣⲏ ⲭⲁⲩⲥⲱⲗⲏⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ ⲭⲁⲩⲥⲱⲗⲏⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ Au cours de son voyage, Ibn Bettouta a vu quarante-quatre régions.</p>	<p>Ⲫⲙⲓⲕⲟ ⲉⲓ ⲉⲑⲉⲑⲉⲛⲉⲣⲏ ⲭⲁⲩⲥⲱⲗⲏⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ ⲭⲁⲩⲥⲱⲗⲏⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ ⲙⲓⲕⲱⲧⲱⲡⲓ Au cours de son voyage, Ibn Bettouta a visité quarante-quatre pays.</p>
Impropreté des mots	<p>+ⲘⲘⲟ +ⲘⲟⲟⲩⲫⲨ ⲟⲩⲟⲩⲟ Le criquet a mangé la grenouille.</p>	<p>ⲪⲘⲘⲟ ⲟⲩⲟⲩⲟ +ⲟⲘⲟⲟⲩⲫⲨ La grenouille a mangé le criquet.</p>

Dans l'exemple cité au tableau ci-dessus, le verbe " 𐤆𐤌𐤕𐤓 " "il a vu" ne reflète pas exactement l'action de voyage parcouru par le sujet, aussi le mot " +𐤉𐤊𐤍𐤏𐤂𐤁𐤃 " "régions" est imprécis, voire vague car il ne délimite pas le type d'endroits visités par "Ibn btouta". L'impropriété des mots, quant à elle, provient de l'emploi d'un mot dans un sens qu'il n'a pas. Ainsi, dans le second exemple, l'action qui fait de la grenouille " 𐤅𐤒𐤔𐤓 " proie du criquet " +𐤏𐤋𐤖𐤐𐤙𐤛 " n'est pas appropriée au contexte de la chaîne alimentaire.

3.2.3. Erreurs morphosyntaxiques

L'observation des discours oraux des élèves a révélé deux types d'erreurs morphosyntaxiques, à savoir la surgénéralisation et l'ignorance des restrictions des règles.

Tableau n°2 : Erreurs morphosyntaxiques

Critères des erreurs	Formes erronées	Formes correctes
Surgénéralisation	ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ	ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ Les livres de Afoulay
Ignorance des règles	ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ?	ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ? Où se trouve la fille ?

- La surgénéralisation

Les erreurs émanant de cette stratégie sont dues à l'application abusive des règles de la langue cible à un ensemble de mots. Dans le syntagme nominal suivant "ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ", on observe la réalisation de l'état d'annexion au complément nominal "ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ" à initiale vocalique "ⵏ"; et ce, par le biais de l'alternance vocalique "ⵏ"/"ⵓ". On note que ce phénomène morphosyntaxique affecte les noms qui s'y prêtent en fonction des conditions bien déterminées notamment quand le nom occupe la fonction du sujet lexical, après une préposition, un coordonnant, un nom de nombre, "ⵍⵏ" des, mais aussi après les termes d'attribution, d'appartenance et de filiation. Toutefois, "ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ" étant un nom propre, il n'est pas assujéti à cette règle. Par conséquent, la surgénéralisation du concept de l'état d'annexion par les élèves a causé une erreur intralinguale.

- L'ignorance des restrictions des règles

Ce type d'erreurs que nous avons observé porte sur divers aspects linguistiques à savoir l'accord sujet/verbe, l'accord nom/nom de qualité, l'état libre/état d'annexion, et l'emploi des thèmes verbaux :

- Accord sujet/verbe

En amazighe, le sujet dicte sa loi au verbe, mais dans l'exemple suivant, on constate que l'accord n'est pas fait de façon correcte "ⵍⵏⵏⵉⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ?" Ici, les élèves n'ont fait l'accord qu'en nombre et en

- Accord nom/nom de qualité

De même, les noms de qualité doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms qu'ils qualifient, mais dans cet exemple on voit que l'élève n'a pas bien conceptualisé cette règle, "ተጼዓ ብኢየሱስ ወደ ሀይለማርያም ተሰጠ" "kleopatra est la reine de l'ancien Egypte", dans la mesure où le nom de qualité (adjectif) ብኢየሱስ "ancien" ne porte pas la marque du féminin qui affiche le morphème discontinu ተ...ተ, et par conséquent il n'est pas accordé avec le nom féminin "ወደ ሀይለማርያም".

- De même, les noms de qualité doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms qu'ils qualifient, mais dans cet exemple on voit que l'élève n'a pas bien conceptualisé cette règle, "†X. KHXƑΘ.EQ. †.XHXƑ† + †CƑQ. ♪.ƑK" kleopatra est la reine de l'ancien Egypte", dans la mesure où le nom de qualité (adjectif) ♪.ƑK "ancien" ne porte pas la marque du féminin qui affiche le morphème discontinu †...†, et par conséquent il n'est pas accordé avec le nom féminin "CƑQ. "Egypte".

- Cet aspect morphosyntaxique de la langue amazighe pose beaucoup de défis aux élèves non amazighophones. Ils n'arrivent pas à appréhender les conditions dans lesquelles les noms sont soumis à l'état d'annexion. On a observé en effet que celui-ci a été formée à la place de l'état libre et inversement, comme en témoignent les exemples suivants : "ⵝ ⵜⴰⵎⴻⵔⴼⴰⵏⵜ, ⵜⴰⵖⴳⴷⴰⵢⵜ ⵜⴰⵏⵉⵙⴽⴰⵏⵜ ⵜⴰⵣⵓⵔⴰⵢⵜ" "D'abord, le criquet a mangé la feuille", "ⵜⴰⵕⵓⵔⴰⵢⵜ ⵏ ⵡⴰⵛⴰⵏⵏ ⵑⵓ ⵇⵉⵍⵉⵏⵉⵢⵉ" "cette fille travaille chez les gens". Si les élèves ne connaissent pas que l'état d'annexion se manifeste lorsque le sujet lexical "ⵜⴰⵏⵉⵙⴽⴰⵏⵜ" est postposé au verbe ou quand le nom de qualité "ⵜⴰⵎⴻⵔⴼⴰⵏⵜ" est placé après une préposition, ils ne conceptualiseront pas bien l'état libre du sujet "ⵜⴰⵕⵓⵔⴰⵢⵜ" qui est antéposé au verbe. Cela mène non seulement au mauvais choix de l'état des noms mais aussi à une confusion entre le sujet et le complément d'objet direct.

- Le verbe en amazighe se conjugue aux quatre thèmes suivants : l'aoriste, l'accompli positif, l'accompli négatif et l'inaccompli. Chacune de ces formes implique des variations du verbe conjugué selon sa classe consonantique (monolittère, bilittère, trilitère ou quadrilittère). En règle générale, à la troisième personne du singulier, le thème de l'accompli de certains verbes est marqué par un " ⵍ " initial. Toutefois, certains élèves n'arrivent pas à comprendre cette règle comme l'illustre cet exemple " ⵍⵉ ⵓⵎⵉ ⵓⵎⵉⵔⵉⵙ ⵏ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙ ⵏ ⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙ " "Ibn bttouta a fait le

voyage de Tanger." Ici, le verbe monolithère « X » n'a pas reçu la marque « X » initiale, ce qui explique la forme erronée de l'énoncé.

Il va sans dire que les fréquences nuancées des erreurs intralinguales et interlinguales commises au niveau des aspects morphosyntaxiques et lexicales témoignent de la progression de l'interlangue des élèves qui utilisent des stratégies linguistiques pour compenser les difficultés d'apprentissage. Cependant, quand ils se trouvent bloqués devant une situation, le recours à d'autres stratégies communicatives demeure indispensable.

3.3. Autres stratégies compensatoires de communication

L'observation a révélé d'autres stratégies à travers lesquelles les élèves compensent leurs difficultés de communication. Etant incapables de garder le rythme d'apprentissage ou se trouvant bloqués face à une situation communicative, certains élèves font appel aux stratégies extralinguistiques notamment les gestes, les sollicitations d'aide, et l'utilisation du manuel scolaire, mais aussi aux stratégies linguistiques qui n'émanent pas des erreurs, à savoir la répétition des mots et la correction sur les propos des élèves et du professeur. Il est logique que la correction des erreurs soit faite d'autant plus sur l'intervention du professeur que sur celle des élèves dans la mesure où les formes de communication entre le groupe classe sont basées sur le rapport professeur/élève au détriment du dialogue élève/élève.

Conclusion

Notre recherche nous a permis d'évaluer la qualité des productions orales des élèves. En effet, l'analyse des résultats a montré que ces derniers éprouvent des difficultés en matière de communication orale notamment au niveau de correction de la langue. Afin de compenser ces difficultés, les élèves recourent à des stratégies extralinguistiques (gestes, sollicitations, utilisations du manuel scolaire) mais aussi à des stratégies linguistiques (emprunt lexical, calque syntaxique, surgénéralisation ...). Ce fait les amène à commettre deux types d'erreurs dont la fréquence est relativement équivalente, notamment au niveau lexical et morphosyntaxique. Le premier type, les erreurs intralinguales, témoigne des connaissances intériorisées en langue seconde. Le deuxième type, les erreurs interlinguales, émane de l'influence de l'arabe dialectal, langue première des apprenants, sur la langue seconde, ici l'amazighe.

Les enseignants de l'amazighe au primaire devraient appliquer le processus de l'évaluation diagnostique, formative et sommative afin de mesurer le niveau réel de leurs élèves pour ainsi adapter la méthodologie d'enseignement et les activités de l'oral au rythme d'apprentissage du groupe de classe. De plus, les enseignants sont appelés à susciter les interactions entre les apprenants et à proposer des situations communicatives authentiques se focalisant sur le dialogue élève/élève. Il faut aussi augmenter l'horaire alloué à l'enseignement de l'amazighe permettant aux élèves d'avoir suffisamment de temps pour acquérir des compétences et l'application de ces compétences en production orale.

Les enseignants devraient également envisager des projets pédagogiques portant sur l'oral et inciter les élèves à écouter la radio et la chaîne amazighes, en plus de la lecture des documents authentiques comme les magazines et les journaux. Les activités de l'écoute et de la lecture permettent aux apprenants de faire progresser leur interlangue et développer ainsi leurs compétences en matière de la communication orale.

Références bibliographiques :

Agnaou, F., 2009, « Vers une didactique de l'amazighe », *Asinag 2*, Rabat, Publications de l'IRCAM, p. 21-30.

Archibald, J., Libben, G., 1995, *Research perspectives on second language acquisition*, Toronto, Copp Clark Pitman.

Bautier-Castaing, É., 1980, « La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants? », *Langages*, 57, p. 95-106.

Belghazi, H & Jlok, M., 2009, « Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe », *Asinag 2*, Rabat, Publications de l'IRCAM, p. 55-66.

Bertrand, Y., 1987, « Faute ou erreur? Erreur et faute in Les erreurs des élèves: qu'en faire? », *Les langues modernes*, 81(5), p. 70-80.

Berthou, A.C. & Bertrand, Y., 2000-2001, *L'erreur au service de l'apprentissage*, Association de Professeurs de Langues Vivantes.

Boukhris, F., 2009, « L'Université possible : quelle place pour les études amazighes », *Asinag 2*, Publications de l'IRCAM, p. 31-44.

Boukhris, F. et al., 2008, *La nouvelle grammaire de l'amazighe*. Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat.

Bourgeois, E., 2006, « Les théories de l'apprentissage : Un peu d'histoire », *Apprendre et faire apprendre*, p. 23-39.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Corder, S.P., 1967, « The significance of learner's errors ». *International Review of Applied Linguistics*, n°5, p. 160-170.

Cuq, J-P. et al., 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle.

Demirtaş, L., Gümüş, H., 2009, « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie*, n° 2, p. 125-138.

Duquette, L., René, D., 1998, « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110, p. 237-246.

El Barkani, B., 2010, *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques*, Thèse en didactique, Université de Jean Monnet, Saint Etienne.

Ennaji, M., 2009, « L'enseignement de la langue amazighe: l'expérience de la Fondation BMCE », *Asinag* 2, Publications de l'IRCAM, p. 45-54.

Le petit Robert, 1985, p. 2172.

Farhad, E.H., 2019, « Les manuels scolaires et l'aménagement de l'amazighe », Publications de la faculté pluridisciplinaire de Nador, Filière des Etudes Amazighes, Nador.

Guiraud, P., 1968, *Les mots étrangers*, Paris, Presses Universitaires de France.

Marquilló Larruy, M., 1993, « L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Du côté des instituteurs: une étude de cas », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 13, p. 15-19.

Marquilló Larruy, M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, p. 128.

Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 188

Öztoğat, N., 1993, « Analyse des erreurs/ analyse contrastive in Grammaire et Didactique des langues », *Eskişehir Anadolu Üniversitesi yayın*, n° 590.

Richards, J.C., 1980, « Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition », London, Longman, n° 25 (3), pp. 204-219.

Sadiqi, F., 2011, « L'enseignement de l'amazigh (berbère) au Maroc », *Manuel de la langue et de l'identité ethnique le continuum succès-échec dans les efforts de langue et d'identité ethnique*, p. 33-44.

Selinker, L., 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, p. 219-231.

Tagliante, C., 2001, *La classe de langue*, Paris, Clé International, Coll. Techniques de classe.

Tarone, E., 1980, « Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1 », *Language learning*, 30(2), p. 417-428.

Bibliographie en arabe :

محمد البغدادي، 2009، " تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل"، مجلة أسيناك، عدد 2، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص. 21-31