

## DE LA DEVIATION INTERFERENTIELLE A L'EXPERIMENTATION DIDACTIQUE: UNE VOIE POUR L'OPTIMISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FLE

**Professeur Assistant Moulay Mohamed TARNAOUI<sup>1</sup>**

Faculté de Smara-Université IBN Zohr, Agadir

***Abstract:** The following contribution emphasizes the remedial measures taken by the teacher in the context of localizing linguistic interference. As the status of error has completely changed, it is therefore essential to revalue these deviations and to consider them as learning strategies in an era where plurilingualism is an asset and not a handicap. In this perspective, our study revealed the effective presence of these morphological interferential deviations in the written production of high school students in the Core Sciences. It will be fruitful to overcome these shortcomings in order to optimize the learning of French as a foreign language in a society where this first foreign language has a considerable place not only in the pursuit of higher education but also regarding the integration into the professional market. Given these recurrent deviations in our learners, we consider it useful to offer teachers and future teachers educational sequences in order to resolve or at least reduce these negative transfers which alter the written and oral production of our learners. Note that these sequences are not models but examples to be reworked. It is thus up to the practitioner to design and complete these sheets according to the needs of these learners. These didactic devices aim to strongly motivate high school students. In addition, they contribute to the reflection on the language learning process and give students another chance to improve their learning act before the cognitive operation becomes difficult.*

***Keywords:** FLE learners, interference deviation, didactic experimentation, educational sheets, remediation.*

### 1. INTRODUCTION

S. Pit Corder (1980a; 1980b; 1980c) propose une hypothèse générale de grande portée lorsqu'il rejette le caractère aléatoire des erreurs. La position behavioriste est en principe qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreurs. Si en réalité des erreurs se produisent, c'est que la méthode n'est pas correctement conçue ou que des circonstances particulières liées à l'élève (inattention, fatigue, oubli...) conduisent à une performance imparfaite.

Ainsi, à la suite des travaux de Corder, beaucoup de chercheurs se remettent à la recherche des erreurs en faisant la nécessaire distinction entre les erreurs interférentielles et celles qui n'avaient pas leur origine dans la LM des apprenants. Les chercheurs arrivent à

---

<sup>1</sup> m.tarnaoui@uiz.ac.ma

série et à interpréter une partie d'entre elles comme indépendantes des structures linguistiques de LE. En effet, l'erreur est associée à la stratégie du moment que l'erreur est exploratoire. Elle témoigne d'une hypothèse construite par l'appropriant sur la similitude de la LE par rapport à la LM ou sur la cohérence interne de la LE. L'appropriant attendrait de l'entourage la confirmation ou l'infirmité de son hypothèse. Mais on s'est posé, à propos de cette conception exploratoire de l'erreur, la question de savoir si l'appropriant utilise vraiment l'erreur afin de se la faire confirmer (Lamy 1983, 1984; Perdue et Porquier 1980; Frauenfelder et Porquier 1980; Chami 1987; Akouaou 2001, 2007, 2008; Larruy 2014).

En tenant compte de ces considérations, nous voulons savoir comment l'interférence (dorénavant l'IF) pourrait devenir une stratégie utilisable dans l'enseignement/apprentissage. L'évolution de la DLE a montré que l'erreur est un indice positif d'apprentissage. L'IF en tant qu'erreur provenant d'une LM ou d'une autre langue s'inscrit dans cette perspective. A ce propos, les controverses interférentielles gravitent autour de l'origine des erreurs: deux thèses à confronter, à savoir:

- Les erreurs des langues étrangères (LE) trouvent leur justification dans la LM des apprenants comme le cas de notre étude.

- Les erreurs sont liées au système de la LE elle-même. Elles sont dues au fonctionnement intellectuel des élèves telles les erreurs d'analogie, la généralisation hâtive, l'évitement ...

Dans cette optique, pour réaliser notre tâche d'expérimentation didactique, nous sommes contraints de recourir à l'analyse contrastive FLE/Tachelhit<sup>1</sup> pour vérifier si la LM intervient dans ce processus de transfert négatif d'ordre morphologique. De même, nous avons utilisé l'analyse des erreurs étant donné ses vertus indéniables sur le plan pédagogique. Concernant la LM des apprenants, sujets de l'enquête, notons que trois dialectes se partagent l'aire linguistique du berbère au Maroc, à savoir le tachelhite, le tamazighte et le tarifite, du sud au nord (Boukous 2012).

Notons que la configuration générale de la situation linguistique qui caractérise le Maroc suscite la curiosité du chercheur qui s'interroge sur le statut des langues en présence, les interactions entre les langues, le rapport langue et enseignement/apprentissage. Ainsi, Le problème du bilinguisme scolaire se pose avec acuité dans l'enseignement. Les chercheurs, les didacticiens et les pédagogues se sont intéressés aux incidences du bilinguisme sur la réussite ou l'échec scolaire. Au niveau scolaire, familial et social, le jeune marocain adopte un parcours linguistique variable. (Salmi 1985; El Gherbi 1993; Boukous 1995; Bourdureau 2006, etc.).

Dans cette veine, pour réaliser notre tâche qui consiste non seulement à étudier le phénomène interférentiel mais aussi à proposer des dispositifs pédagogiques susceptibles de rentabiliser l'apprentissage d'une LE, nous sommes contraints de recourir à l'analyse

---

<sup>1</sup> Le tachelhit est en usage dans le sud-ouest du Maroc, grosso modo dans le cadre du parallélogramme limité à l'ouest par la côte atlantique d'Essaouira à l'embouchure de l'oued Noun, au sud par le cours de l'oued Draa, à l'est par une ligne reliant sur la carte l'amont du Draa à Tanant dans le Haut-Atlas, et au nord par une autre ligne reliant Tanant à Essaouira. Les principales agglomérations urbaines sont Agadir, Taroudant, Tiznit, Biougra, Taroudant, Ouarzazate, Imintanoute, etc.

contrastive FLE/Tachelhite pour vérifier si la LM intervient dans ce processus de transfert négatif d'ordre morphologique. De même, nous avons utilisé l'analyse des erreurs.

Concernant la LM des apprenants, sujets de l'enquête, notons que trois dialectes se partagent l'aire linguistique du berbère au Maroc, à savoir le tachelhit, le tamazighte et le tarifite, du sud au nord (Boukous 2012). Quant au FLE, son statut demeure ambigu quoiqu'elle soit la première langue étrangère dans un paysage linguistique et culturel marocain. Elle est appréhendée comme langue de promotion et d'ascension sociale.

Nous avons nous-même souligné l'ambiguïté de ce statut dans un article intitulé « le FLE et le système scolaire: quel(s) statut(s) en didactique des langues au Maroc » (Tarnaoui 2016: 154-162). Le contexte marocain ne permet pas de parler sans réserve de Français Langue Seconde ou de Français Langue Étrangère (Messaoudi 2003). Cette situation invite à une réflexion profonde sur les critères qui doivent prévaloir dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage du français.

Dans le dessein de faciliter un usage scolaire standardisé au-delà de la variabilité linguistique, un gros chantier de standardisation a été mené à la fin du XXe siècle, particulièrement grâce à la création en 2001 de l'Institut Royal pour la Culture Amazighe du Maroc (IRCAM). L'alphabet « tifinagh » est adopté en 2002, et une langue amazighe standardisée introduite dans le système scolaire en 2003. Ainsi, l'amazighe est enfin reconnu comme langue officielle dans la Nouvelle Constitution de juillet 2011.

Ainsi, l'apprenant tachelhitophone se trouve plongé dans une situation où l'activité devient plus compliquée, puisqu'il s'agit non seulement de développer chez lui une compétence de communication, dans une langue autre que sa langue maternelle, mais aussi, d'intégrer et comprendre une langue dont il ignore les règles linguistiques. En effet, en situation de classe, la tâche de l'enseignant consiste à guider les élèves dans le but de les instruire, c'est à dire proposer aux élèves des notions à acquérir. Il est à souligner que le fonctionnement du processus d'acquisition fait que chaque élève apprend non ce que le maître lui donne, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, c'est l'élève qui trie, élimine, réajuste, organise, réorganise, coordonne et transforme les données qu'il est susceptible d'assimiler.

## 2. METHODE D'ANALYSE

Dans le dessein de mieux étudier les copies, le moyen adopté est l'analyse des contenus (des copies des lycéens). Comme la grammaire de la phrase ne peut résoudre tous les problèmes le recours à l'approche textuelle est crucial du fait qu'elle prend en charge la connexion ou *grosso modo* les liens interphrastiques. D'un point de vue pédagogique, l'approche textuelle est une méthode didactique qui s'intéresse à l'étude de la structure du « texte » et de son fonctionnement, en privilégiant le texte comme structure globale au détriment de la phrase, dans la mesure où le texte constitue une construction complexe où s'entremêlent différents niveaux linguistique, structurel, idéal. Il s'agit enfin de connaître la typologie du texte et ses caractéristiques.

Comme nous l'avons souligné supra, nous allons combiner deux approches pour réaliser notre dispositif didactique, à savoir l'analyse Contrastive (AC) et l'Analyse des

erreurs (AE). Dans ce sens, E. Ross (1991) a affirmé que sans le recours à l'analyse contrastive, il est impossible de trouver la raison d'une grande partie d'erreurs. De même, sans l'analyse des erreurs, l'analyse contrastive n'a pas de rapport avec la réalité des dysfonctionnements qui sont incontestablement produits.

L'étude portait sur une classe de 43 élèves à un moment d'apprentissage, c'était au début de l'année scolaire 2017-2018. Soulignons dans ce cadre que toutes les classes sont presque identiques du moment qu'elles sont distribuées par MASSAR<sup>1</sup>. Notre objectif principal est donc d'examiner quel type d'interférence prime et quels outils pédagogiques sont exploités en classe pour optimiser l'acte d'apprendre du moment que ces déviations pullulent dans les productions orales et écrites des lycéens. Cette classe est de Tronc Commun Sciences (TCS) appartenant au lycée Faissal Ben Abdelaziz, direction provinciale Inezgane-Ait Melloul, Académie Régionale Souss-Massa. A cet effet, nous avons formulé le sujet pour les TCS de la manière suivante:

Imaginez une suite et une fin à ce récit:

*Il était une fois un jeune homme qui pêchait au bord de la mer... Une nuit,.....*

Le FLE continue à créer dans le contexte sociolinguistique marocain des difficultés d'apprentissage. L'une des stratégies que déploient les élèves pour faire face à ces difficultés est le recours à la LM. Une fois ce recours engagé, les élèves, pour répondre aux exigences de L2, font appel aux ressources L1. Dans notre contexte, il est question, de tachelhit. Quant aux déviations collectées, nous avons identifié les énoncés erronés suivants:

-Une nuit, quand le pêcheur à **son maison** qui est le bateau (Copie 10).

-il préféra de se retourner une autre fois à la mer pour exercer **sa loisire** (Copie 33).

-il le turet a tout ses forces un sérin (...) le jeune homme surpris est perdu **son consciens** (Copie 43).

-le pêcheur revenait à **son maison** et ne pêchait rien, Il pleurait devant sa famille **et son réaction** est mauvais. **Quelle problème** devant les enfants! (Copie 36).

-le jeune est surpris et très peur le poisson reprend **son parole** et il lui a donné la vague (Copie 27).

-il demande le dieux pour répéter tous qui ce qui passé dans le rêve à la réalité pour **son maison** et son voiture (Copie 20).

-une nuit, et la lancé **sa angle** et soudain un grand homme inconnu (Copie 35).

-le pêcheur était très content pour **cette état** et il vive un bon vie avec sa famille (Copie 3).

-après **cette moment** il ramass ses affaires et il quitte la mer (Copie 32).

-Jean pêchait un grand poisson. Ce dernier a était heureux pour **cette trophée**. Jean a partie très vite pour vendre ce poisson (Copie 20).

-Dans **cette instant**, il monte un diable rouge, son bouche est plein decolère (...). Le pêcheur a raconté son histoire aux habitants de notre village (Copie 29).

<sup>1</sup> Système de gestion scolaire.

- Ahmed va vendre **cette poisson** et il était riche et il a acheté un maison... (Copie 40).  
-**cette poissonnellea** des dans [dents] grosses et augu comme l'épée (...) il fait un combat avec **cette poisson** (Copie16).  
-il pêchait **cette grande poisson**, Jean est très heureux pour **cette trophée**, il est partié très vite pour vendre **cette poisson** à l'homme (Copie 20).  
-une nuit, **ce personne** à s'habitude allait de pêcher (Copie 33).  
-Après **cette moment**, il ramassa ses bagages et il alla à la maison (Copie 32).  
-Ce dernier ne pouvait faire **aucune mouvement** (Copie 33).  
-**le personne** qui entrait à **ce place** est comme **ce voit** [cette voix] de la rafale (Copie 37).  
-il sortir un diable long comme **cette batiment** et prenez le pêcheur par force (Copie 38).  
-Après 35 minutes, les deux hommes étaient arrivés à ce dernier et ils sont parti à le médecin pour accédé de la cause de la maladie des enfants après avoir la cause de cela le pêcheur décide de changer **cette mitié**. [cemétier] (Copie 42).  
-le pêcheur était très content pour **cette état** et il vive unebone vie avec sa famille (Copie 3).  
-après **cette moment** il ramasse ses affaires et il quitte la mer (Copie 32).  
-l'homme du village pêchait **une grande poisson**. Ce dernier a était heureux pour **cette trophée**. il a parti très vite pour vendre **cette poisson** au village (Copie 1).  
-Dans **cette moment**, il montait un diable rouge, son bouche est plein de sang(...). **Cette phénomène** se répète toujours c'est pourquoi le diable a raconté son histoire à tout le monde (Copie 29).  
-il lance la filet dans la mer et atend un petite temps il predre **sa filet** ... il va vite à se bateau et prendre **sa filet** et sa canapèche (Copie 39).

Dans l'énoncé de la copie 39 ci-dessus à titre d'exemple, le lexème « **sa filet** » nécessite une réflexion. Il faut remonter à l'arabe dialectal, l'arabe standard [šabaka] et même le tachelhit. Il correspond à un substantif féminin en FLE. Il faut signaler ici un progrès dans l'apprentissage du fait que l'apprenant applique la règle de l'accord en genre du déterminant possessif. Autrement dit, le déterminant possessif a le même genre que le substantif déterminé: « **sa** canne à pêche »/ « **son filet** ». Quant à « **sa filet** », il l'explique donc par le fait que le choix lexical est šabaka.

### 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Nos exemples extraits des productions de nos apprenants témoignent du recours à l'interférence pour pouvoir compenser des lacunes linguistiques existant dans leur système d'appropriation du FLE. Les anaphores soulignées en gras représentent les déviances commises par nos élèves. Dans cette optique, on pourra considérer ces recours comme des stratégies d'apprentissage. Les IF sont un cas particulier de restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, ces restructurations sont inévitables. Cette recomposition de la LE a une dimension pédagogique importante. Elle signifie que le sujet qui apprend une LE modifie ipso facto sa compétence en LM. Cette modification apparaît surtout au niveau métalinguistique:

l'apprenant tend à modifier la vision consciente ou non qu'il avait de la LE. C'est dire que l'apprentissage d'une LE est susceptible de déclencher une réflexion originale sur la LM, réflexion qui a en soi une valeur formative.

Dans le cadre des recherches sur les IF, Hammami (1992: 103-104) conclut, à la fin d'une étude, qu'il ne faut pas:

Démystifier le rôle des interférences dans l'acquisition d'une L2 mais sans marginaliser les erreurs elles-mêmes, relativiser l'importance donnée à la description du système de la langue mais sans renoncer à l'explicitation des mécanismes de fonctionnement, concevoir des méthodes qui tiennent compte du fonctionnement d'une langue mais aussi et surtout du processus d'apprentissage et de la spécificité des conditions, des contraintes et des objectifs de l'apprentissage.

Nous croyons, quant à nous, que les formes idiosyncrasiques de nos apprenants, bien que se rapprochant de la langue cible à un stade d'acquisition avancé, ne doivent pas être incluses dans le cadre des langues cibles. Elles occupent une position intermédiaire entre L1 et L2. Concernant le rôle de L1, on ne peut pas le négliger, ni le minimiser.

Ainsi, la possibilité d'exploiter l'interférence linguistique en tant que stratégie d'apprentissage est liée à la démarche méthodologique qui intègre le rapport LM/LE et de tirer profit des transferts positifs de la langue source à la langue cible sans affecter les structures morphologiques, syntaxiques et lexicales de la langue étrangère que l'apprenant veut s'approprier. La difficulté découlerait des différences des deux systèmes linguistiques en contact dont les contraintes lexicosémantiques sont divergentes.

Inciter l'apprenant à réfléchir sur le système linguistique à apprendre, utiliser les dictionnaires et les manuels de grammaire, concevoir des batteries d'exercices élaborées par les praticiens prenant en charge les difficultés phrastiques et textuelles s'avèrent constructives et fructueuses pour le sujet qui apprend. Sa Réponse à un besoin langagier chaque fois circonscrit est un impératif de l'enseignement. Il est ainsi capital de satisfaire et de répondre aux attentes, aux besoins des apprenants et d'être à leur écoute.

Par ailleurs, cette conception de l'apprentissage n'a d'importance et de validité que lorsqu'elle prend en charge de manière explicite, la dimension sémantique et pragmatique de la langue, car on ne parle jamais uniquement pour réactiver des structures linguistiques, mais bel et bien pour agir ou réagir et donc pour « véhiculer du sens » dans des situations de discours spécifiques.

Pour que cette tâche réussisse, l'AC doit figurer dans les programmes de didactique des langues étrangères. Il est sans doute essentiel que les apprenants sachent que les langues ne fonctionnent pas toutes de la même manière et que les maîtres et les enseignants soient formés de façon à tenir compte, au cours de leur correction des productions des apprenants, des éventuelles incursions de L1 dans L2. Au lieu donc d'éviter de faire référence à la LM et de l'ignorer, il serait plus pédagogique, face aux IF, de l'intégrer pour mieux permettre aux élèves d'identifier les zones sur lesquelles la LE et la LM diffèrent.

Confronté aux divers types de discours en LE, l'élève recourt à des règles propres à L1, qu'il applique consciemment ou inconsciemment en LE, et ce, en fonction du type de

discours et de son organisation globale. Cette prise en compte de l'expérience de l'apprenant en L1 ne peut que faciliter le traitement cognitif en LE.

Si l'apprenant marocain, dès ses premiers contacts avec le FLE, essaie de le rapprocher de sa LM, c'est probablement parce que, en activant le système linguistique dont il dispose déjà, il cherche à résoudre des problèmes relatifs à la construction du système de l'interlangue. Il peut s'agir de donner un ordre systématique à l'ensemble plus ou moins dispersé des marques qu'il peut saisir dans la nouvelle langue. Le recours à la LI peut être aussi une solution aux conflits internes du système en formation qui sont diversement manifestés au sein de l'interlangue. Dans ce sens, Giacobbe (1990: 123) affirme que:

Le recours à la langue première est ainsi fondamental, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Le rapprochement des langues "source" et "cible" est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernées, l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible.

#### **4. EXPERIMENTATION DIDACTIQUE**

Après le repérage des IFM, il sera fructueux de chercher ou de proposer des solutions à ces lacunes. A ce propos, nous soulignons que nous avons fait appel à des fiches pédagogiques où nous avons expliqué le déroulement de la séquence didactique pour une meilleure exploitation en classe. La première étape de ces fiches c'est l'observation. Ce premier moment consiste à focaliser l'attention des élèves – sujets de l'expérimentation didactique – sur les observations des rapports qui se tissent entre LM/LE. L'enseignant, titulaire de la classe, doit maîtriser le tachelhit – langue maternelle des apprenants – en vue d'exploiter les relations entre les deux systèmes linguistiques contrastés.

Dans le cadre de cette pédagogie de compensation, nous avons essayé de combler les déficits en choisissant le cheminement suivant:

-S'assurer avant toute démarche corrective de ce que l'élève a voulu dire.

-Le mettre en observation de son propre fonctionnement et inviter les autres à y participer.

-Travailler le contexte de l'élève, rectifier les énoncés inacceptables ou illisibles en recourant à une version autorisée de ses énoncés même s'il faut passer par L1.

A cet égard, l'utilisation et l'exploitation du tableau en classe s'avèrent fondamentales: l'enseignant commence par écrire les IF à gauche du tableau en soulignant qu'elles sont des erreurs. A droite du tableau, il écrit l'énoncé correspondant en tachelhit, ou bien, il le prononce puisque les élèves n'étudient pas la phonétique. Ils ne maîtrisent pas l'Alphabet Phonétique International (API). On confronte les deux énoncés pour savoir s'il y a des correspondances ou non. Enfin, on demande aux élèves de rectifier l'énoncé déviant en français. La réponse sera écrite au milieu du tableau. Au cas où les apprenants ne répondraient pas, l'enseignant donnera l'énoncé rectifié.

Nous avons remarqué que les élèves sont fortement motivés pour ce genre de travail du moment qu'ils n'avaient pas l'habitude d'utiliser leur LM comme moyen d'apprentissage.

En somme, ce premier moment a pour cible prioritaire de focaliser l'attention des élèves tachelhitophones – sujets de l'expérimentation didactique – sur l'origine de l'IF.

Pour que le rapport soit fructueux, le va-et-vient entre tachelhit et le français doit être clair et explicite. L'exemple de la fiche pédagogique relative à la morphologie que nous avons pratiquée au sein de la classe est la suivante:

#### 4.1 Moment d'observation

Tachelhit (LM)	Déviations interférentielles	Français (LE)
-1-		
[tammnt]	* la miel	<i>le miel</i>
[tafukt]	* la soleil	le soleil
[natizaifulkin]	* une resulta bone	un bon résultat
[tamukristmqqurn]	* uneprobleme grande	un grand problème
-2-		
[adrar]	* le montane	la montagne
[aǧbalu]	* le fontaine	une fontaine
[idrarnǧzzifnin]	* les montanes grands	les grandes montagnes
[zharifulkin]	* bon chance	bonne chance

#### Constatations:

Il ressort de ces exemples que:

a. La substitution du masculin au féminin et la substitution du féminin au masculin s'expliquent par la différence des propriétés structurelles du genre dans les deux langues (LM et LE).

b. Le fonctionnement du genre en français est différent du fonctionnement du genre en tachelhit, comme le prouvent les oppositions ci-dessus.

#### Conséquences:

a. La déviation peut être attribuée à l'influence de tachelhit.

b. Réfléchir sur le genre en français avant de produire des phrases est une étape nécessaire dans l'apprentissage

#### 4.2 Moment de conceptualisation: renforcement et consolidation

Le second moment de cette expérimentation didactique est le renforcement et la consolidation des acquis. L'intérêt du premier moment est de mettre en œuvre l'origine de la déviation. Le second moment est centré sur la conceptualisation et l'approfondissement.



Pour intégrer le fonctionnement de la langue, le groupe expérimental doit tirer parti de ses connaissances de la communication en LM et de ses acquis linguistiques et communicatifs dans la langue cible. Il sera amené, à partir d'énoncés ou textes - supports, à identifier les faits de langue, à émettre des hypothèses sur le mode de fonctionnement, à les vérifier et à procéder à une conceptualisation en vue de dégager une règle (ou un principe), favorisant l'appropriation réfléchie du mode de fonctionnement en question.

Ainsi, les rapports tachelhit/français doivent être explicites. Nous essayons de mettre le groupe expérimental devant les différents cas possibles pour que les apprenants prennent conscience de ces phénomènes. Le but de cette démarche est de développer chez les sujets l'aptitude à l'analyse, à la rigueur et à la réflexion.

Le deuxième moment à réaliser en classe en étroite collaboration avec le groupe expérimental est le suivant:

Noms en tachelhit	Genre	Noms en français	Genre	Rapport d'équivalence (= ou ≠)
[tamarrayt]	<b>F</b>	Le tourisme	<b>M</b>	≠
[tamazirt]		Le pays		
[ifri]		La grotte		
[dunit]		La vie		
<sup>(1)</sup> [lbhr]		La mer		
[tudit]		Le beurre		
[akal]		La terre		
<sup>(2)</sup> [nati3a]		Le résultat		
[a3rum]		Le pain		
[tifiyyi]		La viande		
<sup>(3)</sup> [l3wab]		La réponse		
[tammnt]		Le miel		
[itri]		Une étoile		

<sup>(1),(2) et (3)</sup> sont des noms d'origine arabe mais fréquents en tachelhit.

En collaboration avec les apprenants, le genre en LM et en LE ainsi que le rapport d'équivalence devraient être remplis.

**Remarques:**

- Des noms masculins en tachelhit mais féminins en français }  
  { -
- Des noms féminins en tachelhit mais masculins en français }
  
- Des noms masculins en tachelhit et en français                    }  
  { +
- Des noms féminins en français et en tachelhit                    }

Après la réalisation de cette fiche en classe, nous avons demandé aux élèves de donner des exemples comme ceux qui figurent dans la fiche. Nous voulons vérifier s'ils ont saisi pertinemment les données ou non. Dans le cas négatif, une reformulation de la règle de fonctionnement sous forme de schémas ou de tableaux serait nécessaire. *Grosso modo*, les élèves ont donné des exemples mais la difficulté provient du passage de la LM à la LE. En outre, ils n'ont aucune règle pour maîtriser le genre. Dans cette optique, nous avons donné aux élèves des tableaux de référence pour maîtriser le genre des noms inanimés. Nous avons passé d'une AC (tachelhit/FLE) aux règles du fonctionnement en LE puisque le but est de réduire les IF en français écrit causées par le tachelhit.

**4.3 Moment d'évaluation**

La troisième étape de ces séquences didactiques est consacrée à la vérification des données. Il s'agit de savoir si le groupe expérimental a assimilé ce qui a été fait en classe (observation et consolidation) ou non. En d'autres termes, les apprenants en question ont-ils avancé durant le processus en cours? Ce troisième moment est donc capital car il montre le degré de saisie et de compréhension. En plus, il permet de voir si les IF demeurent constantes ou régressent.

Les exercices – mêmes s'ils ne sont pas variés – sont en relation directe avec la manière d'utiliser l'IF comme stratégie d'apprentissage. Nous avons préféré le recours à l'observation et à la réflexion qui permettent aux élèves de découvrir eux-mêmes les règles de fonctionnement à assimiler. Nous avons insisté sur le recours récurrent au dictionnaire puisque c'est un outil didactique capital qui permet le repérage de l'information et la mémorisation. Ainsi, les exercices – que nous avons élaborés et que les élèves doivent faire en classe, sous notre contrôle – ont pour but de « lutter » contre les déviations qu'entraînent les IF. Dans cette perspective, les résultats obtenus vont préciser si cette manière de procéder pour résoudre le problème interférentiel est rentable ou non.

**L'exemple que nous avons utilisé est le suivant<sup>1</sup>:**

Niveau :.....

Âge.....

Établissement: .....

**a. Classez dans un tableau les noms suivants selon leur genre (Masculin / Féminin):**  
problème – étoile – état – conseil – pays – bonheur – solution – tête – faute – adresse –  
année – an – accident – habit – résultat – moment – eau – foie – arbre – nuit – mariage –  
repos – port – certificat – ciel – doute – magazine – magie – racine.

**b. Mettez un article indéfini convenable devant les mots suivants (un ou une):**

...pierre	...usine	...paradis	.....voix
...planisphère	....enfer	....vertu	.....seuil
.....trophée	.....soif	...demande	...leçon
.....corde	... forêt	...montagne	.....neige
.... ..caméra	.....tombola	..... clé	.....paix
.... .chaux	... peau	.....dent	.....toux
... ..sphère	...hémisphère	.....chute	.....parachute
... ..musée	...opinion	.....dimension	

## 5. CONCLUSION

Il ressort de tout cela que les déviations interférentielles des apprenants manifestent le degré de leur appropriation auquel ils sont exposés à un moment donné du programme scolaire préétabli. Ainsi, elles deviennent des indices nécessaires traduisant les différents stades de l'apprentissage d'une LE. De surcroît, ces erreurs permettent à l'enseignant de suivre l'évolution de l'apprentissage, de cerner ce que l'apprenant a déjà acquis, ce qu'il n'a pas encore acquis, ce qui est en cours d'acquisition à un moment donné de son appropriation et partant d'ajuster ou de réajuster son enseignement. Il arrive que le programme interne des apprenants et le programme scolaire institutionnel ne se superposent pas et peuvent même entrer en conflit.

Nous avons donc proposé une expérimentation didactique mise en œuvre dans le cadre de cette contribution. En effet, ces apprenants arrivent à distinguer entre les formes convergentes et divergentes des deux langues confrontées et que chaque langue a sa spécificité. Cependant ils ne constituent pas un modèle, ce n'est qu'un exemple que le praticien peut développer à sa guise selon les attentes et les besoins de ses apprenants.

Nous suggérons en outre aux lycéens de recourir aux dictionnaires et à la lecture pour pouvoir développer leur compétence communicative. De plus, il est capital que les aspects psychologiques et cognitifs des apprenants doivent être pris en considération dans une perspective socio didactique visant l'optimisation de l'apprentissage des langues étrangères.

<sup>1</sup> C'est à l'enseignant de choisir les termes qui posent problème à sa classe. Dans le cadre de son projet, il doit combler les besoins langagiers de ses apprenants. L'étude du genre et du nombre s'inscrit dans cette perspective.

## BIBLIOGRAPHIE

- AKOUAOU, A. « Les idiosyncrasies en subordonnées relatives entre la causalité interne et l'analogie externe. » *Le Français en Afrique*, 15, 2001, pp.183-192. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique, Nice.
- AKOUAOU, A. « La subordonnée relative. Un exemple de sollicitation de données en apprentissage. » *MAKNASAT*, n° 17, 2007. Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Meknès, Université Moulay Ismail.
- AKOUAOU, A. « L'analyse des erreurs. Des limites de la théorie aux aléas de la pratique. » *Al Misbahia*, n° 7, 2008. Série Langue et Littérature. Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs- Fès.
- BOUKOUS, A. *Société, langues et Cultures au Maroc: Enjeux symboliques*. Rabat, Publications de la Faculté des lettres, Série: Essais et Etude, 8, 1995.
- BOUKOUS, A. *Revitalisation de la langue amazighe: Défis, enjeux et stratégies*. Rabat, Top Press, 2012.
- BOURDEREAU F. « Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. » *Le français aujourd'hui*, n° 154, 2006, pp. 25-34. Repéré à URL: [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-25.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-25.htm).
- CHAMI, M. *L'enseignement du français au Maroc: diagnostic des difficultés et implications didactiques*. Casablanca, Najah el Jadida, 1987.
- CORDER, S. P. « Que signifient les erreurs desapprenants? » *Langages*, 57, 1980a.
- CORDER, S. P. « Dialectes idiosyncrastiques et analyse des erreurs. » *Languages*, 57, 1980b.
- CORDER, S. P. « La sollicitation des données d'interlangue. » *Langages*, 57, 1980c.
- EL GHERBI, El M. *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc: Enjeux culturels, linguistiques et didactiques*. Meknès, société d'impression: la voix de Meknès, 1993.
- GIACOBBE, J. « Le recours à la langue première: une approche cognitive. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Février – Mars, 1990.
- HAMMAMI, M. « Interférences? Dites – vous à propos de l'acquisition de la relative. » *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 1992.
- LAMY, A. « Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples. » *Le Français dans le Monde*, 174, 1983.
- LAMY, A. « Mes rendez – vous avec la faute. » *Le Français dans le Monde*, 185, 1984.
- LARRUY, M. *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé International, 2014.
- MESSAOUDI, L. *Etudes sociolinguistiques*. Rabat, Editions Okad, 2003.
- PERDUE, C., et PORQUIER, R. « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. » *Langages*, 57, 1980.
- ROSS, E. « L'apport de l'analyse contrastive. » *Le Français dans le Monde*, 238, 1991.
- SALMI, J. « Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc ». Ed. Magrébines, Casablanca, 1985.
- TARNAOUI, Moulay Mohamed. « Le FLE et le système scolaire: quel(s) statut(s) en didactique des langues au Maroc. » *Francisola*, 1(2), 2016, pp.154-162. doi: [dx.doi.org/10.17509/francisola.v1i2.5553](https://doi.org/10.17509/francisola.v1i2.5553)