

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

Département de Langue et culture amazighes.

Mémoire de magister

Spécialité : Langue et culture amazighes.

Option : Linguistique.

Présenté par : Djamila MIMECHE.

Sujet :

« L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact, essentiellement, sur les Arabophones ».

Membres de jury :

- Mme Dalila AREZKI, Maitre de conférences, UMMTO.....Présidente.
- Mme Noura TIGZIRI, Professeur, UMMTO.....Rapporteuse.
- M. Amar NABTI, Maitre de conférences, UMMTO.....Examineur.

Soutenu le: 03/05/2012.

Remerciements:

Je tiens à remercier Mme Tigziri pour ses orientations et ses conseils mais aussi pour les efforts qu'elle a fournis pour diriger ce travail en un temps record.

Ma reconnaissance va à M. Ait Ouali, M. Moula et à tous les enseignants qui m'ont aidée.

Je remercie vivement le personnel des deux écoles de Boukhalfa : « Nouvelle Ecole » et « Ali Belkacem » qui m'ont tant aidée surtout Mme Belhocine Malika, Mme Hachemi Noura, M. Sersour Akli sans oublier les élèves qui ont contribué à la concrétisation de mon travail.

Dédicaces:

Ce travail est dédié à :

« La mémoire de notre regrettée grand-mère « *setti Ounissa* » dont le souvenir nous accompagne toujours ».

- Le symbole de notre fierté ; mon frère dévoué Yassine.

- Mes chers parents.

- Mes adorables frères et sœurs: Hassina, Fouzia, Zahira, Amirouche, Aghilas, Zahir, Mohamed.

- Mes amis : Ouarda, Nabila, ce grand homme « Mouloud Mohia » et tous ceux qui ont contribué de loin ou de près à la réalisation de ce travail.

- Micipsa pour sa présence et ses encouragements qui n'étaient pas des moindres.

Table des matières :

I- Introduction générale.....	7
II- Mise en place d'outils théoriques :	
I/ Etats des lieux de la recherche dans l'enseignement de tamazight.....	15
II/ Les contours de notre travail.....	17
- Chapitre 1 : <i>Les fondements théoriques de la pédagogie du projet.</i>	
I / Les appuis théoriques de la pédagogie du projet.....	25
1 : l'apport du constructivisme.....	25
2 : l'apport de la théorie de la communication.....	26
3 : l'apport de l'approche par compétence.....	27
A : la compétence.....	28
B : la capacité.....	30
Chapitre 2 : <i>Les origines et les initiateurs de la pédagogie du projet</i>	
I-John Dewey : (1859-1952).....	34
II- L'école de Dewey.....	35
III-Célestin Freinet : 1896-1966.....	37
VI- Le nouveau chez Freinet.....	37
- Chapitre 3 : <i>Les fondements de base de la pédagogie de projet</i>	
I / Qu'est ce qu'un apprentissage par projet ?.....	42
1-Le projet.....	42
2-Les caractéristiques des projets.....	44
A- La phase de la conception.....	44
B- La phase de réalisation.....	44
C- L'évaluation des projets.....	45
3-Le groupe.....	47
4- Les caractéristiques du groupe.....	48
II/ Le dispositif de la pédagogie de projet.....	49
III/ Le journal de bord.....	52
IV/ La finalité de la pédagogie de projet.....	54
1/ L'autonomie des apprenants.....	54

2/ La socialisation.....	54
3/ Le rôle de l'enseignant.....	55
4 / L'acquisition des compétences.....	55
A/ Les compétences linguistiques : l'oral et l'écrit.....	56
B/ Les compétences sociales.....	56
- Chapitre 4 : Les méthodes d'enseignement de la langue berbère	
I/ La méthode traditionnelle.....	61
II/ Les méthodes nouvelles : l'approche par compétence.....	66
III/ La pédagogie de projet : une nouvelle méthode d'enseignement de la langue berbère.....	70
1-La naissance de la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement de tamazight.....	70
2- Pourquoi une formation en pédagogie de projet ?.....	71
3-Nouveautés dans l'enseignement et la méthodologie.....	71
III- La Partie pratique :	
Chapitre 1 : quelques repères méthodologiques.....	71
I/ Aperçu historique sur la recherche-action.....	79
II/ Présentation du terrain de recherche.....	81
A/ Lieu de l'enquête.....	81
B/ Choix du lieu d'enquête	81
C/ Déroulement de l'enquête	82
D/ Informateurs.....	82
E/ Projets des informateurs.....	82
III/Corpus.....	83
Chapitre 2 : grille d'analyse du corpus.	
I/ Vérification des objectifs tracés en choix de la pédagogie de projet.....	87
II/ Vérification des compétences acquises lors de la pratique de la pédagogie de projet chez les Arabophones.....	88
III/ Comparaison des compétences acquises chez les Arabophones avec celles recommandées par le programme officiel.....	89

Chapitre 3 : Analyse et aperçu de la démarche suivie:

I/ Déroulement des séances de tamazight.....	93
II/ L'objectif de notre enseignement.....	93
III/ Le rôle de l'enseignant.....	94
IV/ Pourquoi le choix de 2 heures pour les groupes projets ?.....	94
V/ Le dispositif de la pédagogie de projet.....	95

Chapitre 4 : Analyse du corpus

I) Vérification des objectifs tracés en choix de la pédagogie de projet

1-La motivation intégrative.....	98
2-Le travail en groupe.....	99
3-Nouveauté des thèmes.....	99
4-Autonomie des élèves.....	101

II) Analyse des enregistrements.

I / Le lexique.....	103
1/ Alternance des langues, mélange des langues, le bilinguisme.....	104
A/ Le bilinguisme/ l'alternance des langues.....	104
B/ le mélange des langues.....	105
2/ L'emprunt.....	107
C/La présence des néologismes.....	110
A- Bref rappel sur la néologie berbère.....	111
B- Pourquoi le recours aux néologismes ?.....	111
D) La progression.....	113
E) L'Etat d'annexion.....	114
D) Maîtrise de compétence communicative et situationnelle.....	116
II/ Quelques aspects de la phonétique.....	117
A) La phonétique combinatoire.....	118
B) L'assimilation	118
III/ L'évaluation par rapport au profil.....	120

IV/ Bilans, résultats et propositions.....	122
IV- Conclusion et perspectives.....	127
V-Bibliographie.....	132
- Résumé en français.....	135
- Résumé en berbère.....	143
- Résumé en arabe.....	148
VI- Annexes.....	152

Introduction générale

L'intégration de tamazight dans le système éducatif algérien est un acquis de plusieurs événements qu'a vécus la Kabylie tels que le tournant 1980 et l'année de boycott 1994, pour que tamazight devienne une langue enseignée dans les établissements scolaires dès 1995.¹

Malgré l'introduction récente de la langue berbère dans le système éducatif algérien, son enseignement qui s'inscrit, jusqu'à présent, dans ses premières expériences ne cesse de connaître divers changements et évolutions en guise de réponse à plusieurs données.

Il est à rappeler, qu'à ses débuts, cet enseignement était confronté à de multiples et complexes problèmes de différents ordres. En outre des problèmes d'ordre politique et administratif auxquels il (l'enseignement de tamazight) s'est confronté dès le départ, il y a eu des problèmes d'ordre pédagogique et didactique, qui perdurent encore, et c'est de cet angle qu'on a convoité notre terrain de recherche.

Si on retrace l'acheminement de l'enseignement de la langue amazigh, on apercevra que dès le départ son objectif est fondé sur une idée « prémisses » concernant le statut de tamazight : la langue maternelle du public scolaire. A ce fait, on a proposé, un enseignement qui obéit aux besoins de ses locuteurs natifs. Autrement dit, enseigner tamazight était un souci d'alphabétisation : apprendre aux élèves l'écriture et la lecture.

Hors que sur le terrain (c'est-à-dire dans certains établissements scolaires où tamazight est enseignée, essentiellement ceux des villes), et à fur à mesure que l'enseignement de tamazight se propage, l'élément arabophone « s'impose » comme une variable dans les écoles. Ceci transforme et change le statut de tamazight d'une langue maternelle en langue seconde chez ces élèves arabophones. A ce fait, il a fallu impliquer d'autres compétences à enseigner, en plus de celles citées précédemment, essentiellement dans le code oral tel le lexique ...etc.

L'école d'aujourd'hui, nous présente un public scolaire hétérogène. Face à la présence de l'élément arabophone pendant le déroulement des séances de tamazight, il est indispensable que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie variée et diversifiée et

¹ - CHAKER S, 1991, *Langues et pouvoir de l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, Ed: Edisud, Alger, p30.

propose des stratégies d'apprentissage différentes afin d'atteindre les objectifs visés pour chaque public.

Une présence « problématique » pour les enseignants, parfois elle se définit comme étant l'une des difficultés de l'enseignement de tamazight actuellement. Un public scolaire composé d'Arabophones et de Kabylophones à la fois, par quelle méthode doit-on y procéder?

L'utilité de chercher des procédés fiables pour enseigner tamazight dans ces situations complexes : c'est-à-dire dans des classes hétérogènes demeure, encore, une des préoccupations des enseignants de cette langue. Trouver « l'issue » qui s'ouvrira sur cette hétérogénéité, et qui prendra en charge l'élément arabophone fait appel à une pédagogie fondée sur une méthode qui favorise l'action et la pratique dans l'apprentissage.

A propos du besoin d'explorer de nouvelles méthodes d'enseignement, on a vu, en 2007, la naissance des premiers pas d'une nouvelle méthode d'enseignement de la langue amazigh bâtie dans quelques établissements. Cette méthode s'inscrit dans la même voie que propose le système éducatif algérien concernant la méthodologie à suivre aux cours des enseignements : l'approche par compétence. Une démarche appelée la pédagogie de projet était introduite par une coopération de : AIT OUALI Nasserline, BELLIL Yahia, BILEK Cherifa, AREZKI Djamel et un groupe d'enseignants de tamazight.

L'introduction de la pédagogie de projet se voulait un jalon qui participera à évoluer et avancer la qualité d'enseignement de tamazight, à repenser fondamentalement l'approche de son enseignement et apporter quelques correctifs aux méthodes déjà utilisées.

Fondée sur des travaux versés dans la recherche action, la pédagogie de projet étudie les voies et les moyens qui permettent d'asseoir l'enseignement et l'apprentissage de tamazight sur des bases scientifiques issues des réflexions actuelles qui pourront donner naissance au renouvellement du domaine didactique et pédagogique amazighe afin de dépasser la pratique traditionnelle que connaît son enseignement, une pratique concentrée sur des faits intralinguistiques : *« Contrairement à des croyances toujours fortement ancrées, l'apprentissage d'une langue n'est pas l'apprentissage d'un système linguistique, d'un savoir ou d'un savoir-faire identifiable en soi. Il n'est pas l'apprentissage*

technique d'un outil coupé de toute réalité sociale et culturelle où l'importance est accordée à la forme plus qu'à l'activité de signification»¹.

En effet, les raisons qui ont motivé cette actuelle recherche sont, justement, cette variable : la présence d'un public linguistiquement hétérogène composé d'Arabophones et de Kabylophones au cours de l'enseignement de la langue amazigh. Une réflexion sur ce public hétérogène, particulièrement sur les besoins des Arabophones, sur la méthode qui installera chez eux les compétences souhaités et visées, essentiellement la compétence communicative car « *la langue est un moyen de communication* »², de plus, la langue est faite pour être parlée à propos et visée pour des pratiques sociales. Si l'intérêt de notre recherche est axé sur l'acquisition du **code oral** chez ces Arabophones car ce critère se définit comme « l'élément opportun » de l'apprentissage de tamazight chez cette catégorie. Un critère qui n'est pas pris « au sérieux » par le programme officiel, élément qui s'explique du fait que tamazight est la langue maternelle des élèves, ce qui suggère leur maîtrise automatique du code oral et l'accentuation sur les compétences écrites.

Apporter un éclaircissement sur ces terrains, là où l'enseignement de la langue berbère connaît et vit des particularités et des variations et dans son apprentissage et en son public, saisir ce que la pédagogie de projet procure en ce cas de pluralité linguistique se décrit comme étant le champ de notre problématique.

Dans sa conception, le fondement de la pédagogie de projet est le travail en groupe. Ceci fait appel à l'entraide entre les membres du groupe pour atteindre leurs objectifs à propos de leur projet d'une part, et de l'autre part, le travail en groupe se voulait intégrer et inclure ses membres au sein de la langue enseignée, dans son habitus et dans sa dimension culturelle: « *l'intégration correspond à un mécanisme par lequel un*

¹ - COUEDEL A, « Vivre la langue », in actes du 2^{ème} colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère*, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, avril 1980, p29.

² - MARTINET A, 1970, *Eléments de linguistique générale*, Ed : Armand Colin, p 20.

individu ou un groupe adopte la langue/ la culture d'un autre groupe en maintenant intacte son identité culturelle/ ethnique d'origine y inclus sa langue »¹.

De ce fait, les élèves en question, ayant des difficultés, peuvent s'inculquer dans la langue enseignée, par le biais d'une méthode qui leurs permettra par son dispositif d'apprendre et d'acquérir une compétence communicative définie comme: « *Le terme comme on sait vient de Chomsky: il désigne l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en terme d'aptitude du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés. Or il est évident que ces aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue, d'où l'élaboration par Hymes du concept « compétence communicative », que l'on peut définir comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans les situations culturelles spécifiques.* »².

Notre problématique repose sur des questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage de tamazight au près de ces élèves arabophones ? Comment un enseignant peut-il intervenir dans cet apprentissage ? Doit-il enseigner une langue ou plutôt créer les conditions d'une interaction sociale permettant l'acquisition d'une compétence de communication dans toute sa complexité ? Nous posons, plus particulièrement les questions suivantes auxquelles notre recherche essayera d'apporter des réponses : on va essayer de voir si la pédagogie de projet est la méthode qui contribue à l'enseignement et l'apprentissage de tamazight dans ces situations de public hétérogène ? Par quels procédés et démarches peut-on prendre en compte l'apprentissage du code oral ? Comment faire de l'apprenant arabophone un élève jouissant à l'oral ? Que peut-elle (la pédagogie de projet) apporter aux élèves arabophones de ces classes ? Qu'elle est sa fonctionnalité, ses priorités et ses contraintes?

On essayera, tout au long de ce travail, d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations et pour ce faire, notre recherche sera guidée par les hypothèses suivantes :

¹ - COUEDEL A, « Vivre la langue », in actes du 2^{ème} colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère*, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, avril 1980, p14.

² - KERBAT ORECHIONI C, 1998, *Les Interactions verbales T1*, Ed : Armand Colin, p29.

- L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet permet d'installer des compétences communicatives (certains paramètres du code oral) auprès des élèves arabophones.

- L'impact de la pratique de la pédagogie de projet se mesure en assistant aux élèves arabophones s'intégrer au sein des groupes d'élèves kabylophones afin d'approprier et d'acquérir dans ces situations la langue enseignée : tamazight.

- La pédagogie de projet peut joindre les deux profils d'apprenants : arabophones et kabylophones dans un même continuum d'apprentissage tout en réservant à chacun ses objectifs.

Pour répondre à cette problématique, on a mené une recherche action dans le cadre d'une didactique expérimentale où le choix et le déroulement de l'étude sont établis au niveau de l'enseignement primaire vu le manque qu'il y a en matière d'analyse et de recherche à ce niveau, vu, aussi, la sensibilité du palier sachant que les premiers pas et les premières attitudes en apprentissage se construisent dans ce palier mais aussi pour des raisons pratiques et de disponibilité.

Notre exploration sur terrain se fait dans une école primaire « Nouvelle Ecole » située à Boukhalfa, une école qui répond aux variables de notre problématique. Au sein de cette école, on a pris notre échantillon. Nos informateurs sont deux élèves dont la langue maternelle est l'arabe dialectal: GH Kamilia et B Nesrine, inscrites en 5^{ème} année primaire et suivent un enseignement de tamazight par la pédagogie de projet.

C'est au près de ces informateurs qu'on a recueilli notre corpus qui est un ensemble d'enregistrements réalisés avec un dictaphone pendant l'accomplissement des projets par les groupes des élèves en questions (nos informateurs), du 14 février jusqu'au 25 avril 2010 (et des journaux de bord).

Pour mener à bien notre étude, on a décidé de scinder notre travail en deux parties : la partie théorique, où nous allons aborder avec plus de détails nos appuis théoriques, et la partie pratique consacrée à l'analyse des données.

La première partie est composée de (4) pôles qui représentent le cadre théorique de notre travail. On traitera successivement : les fondements théoriques de la pédagogie du projet, les origines et les initiateurs de la pédagogie du projet, les fondements de base

de la pédagogie de projet et en dernier lieu méthodes d'enseignement de la langue berbère dont un volet est consacré à l'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet.

La seconde partie est constituée de quatre chapitres aussi : dans le premier, on donnera les détails qui entourent notre enquête, on examinera les méthodes suivies et les moyens employés pour recueillir nos données, ainsi on justifiera et argumentera nos choix méthodologiques.

Le deuxième chapitre abordera les paramètres de notre grille d'analyse du corpus obtenu.

Le troisième chapitre traitera de l'analyse et des aperçus de la démarche suivie lors de notre collecte des données.

Quant au dernier chapitre, il est consacré à l'analyse du corpus (enregistrements).

C'est autour de ces éléments qu'est structuré ce travail. On va s'atteler à dégager ces éléments pour répondre aux différents questionnements de cette recherche.

Mise en place d'outils théoriques.

Dans cette partie, on tentera de cerner avec plus de précision les contours de notre objet d'étude. Il s'agira de poser le cadre général de notre théorie par rapport auquel se déploieront nos analyses.

Cette première partie de notre travail est répartie en (4) chapitres. Le premier sera consacré aux fondements théoriques de la pédagogie du projet.

Il s'agit dans le deuxième chapitre d'aborder les origines et les fondements théoriques de la pédagogie du projet.

Le troisième chapitre de cette partie abordera les fondements et les concepts de base de la pédagogie de projet.

Quant au dernier chapitre, il avancera les méthodes d'enseignement de la langue berbère. Faire exposer ce long cheminement de l'enseignement de tamazight nous permet de comprendre son évolution et parallèlement mettre en évidence les difficultés que le berbère rencontre dans l'enseignement.

I/ Etat des lieux de la recherche dans l'enseignement de tamazight :

La recherche dans le domaine de la didactique de tamazight est encore à ses débuts, certains le qualifient même d'un domaine vierge dont le terrain « exige » encore des études et des prospections approfondies afin d'ouvrir des pistes et des voies pour un meilleur rendement en qualité d'enseignement et d'acquisition de la langue amazighe.

Cela ne nie pas la présence des travaux effectués dans ce sens. De ces études qui abordent l'enseignement de tamazight en Algérie, on enregistre celles exhaustives dans des recherches universitaires telle : « *Pour une socio didactique de la langue amazighe : approche textuelle* », une thèse de doctorat de MEKSEM Zahir.

On note, aussi, un ouvrage collectif composé de 28 contributions de Marielle RISPAIL, didacticienne et sociolinguiste qui a réuni un vaste ensemble de propos autour de la langue amazighe. Environ la moitié de ces contributions ont été présentées lors du Colloque de Tizi Ouzou (Algérie) en 2003, intitulé « *L'enseignement des langues maternelles* », organisé par Noura TIGZIRI.

On marque des actes et des interventions des enseignants de tamazight dans des rencontres et des colloques organisés majoritairement par le HCA tel les « *Journées d'étude sur l'enseignement de Tamazight* » - en 2006 à Batna.

Sans oublier les travaux des étudiants inscrits en magister qui ne manquent pas de réflexion, de critique et de propositions.

Pour notre part, afin d'avancer l'ensemble de ce travail qui met son intérêt sur une méthode d'enseignement qui est la pédagogie de projet, il nous semble utile d'aborder, en bref, la didactique et la socio didactique de tamazight.

Dans le cas de l'enseignement de tamazight, on dira que la socio-didactique est opératoire car elle éclairera les chemins à suivre pour l'enseigner, permettra d'initier une réflexion didactique propre à elle et tenter d'ébaucher des pistes à données non connues dans les terrains de recherche.

En effet, un ensemble d'interrogations sont à poser à la suite de l'«investiture»¹ scolaire de cette langue. Ce qui fait de la didactique « amazighe » une construction hybride. La didactique ne peut s'empêcher de nous exposer une variation et une hétérogénéité des faits en insistant sur leur importance ; en prenant en compte la situation linguistique et sociolinguistique des enseignés et des enseignants.

Nous servir de la didactique et nous approprier une approche socio-didactique ne peut que nous emmener vers les but et objectifs tracés pour l'enseignement de cette langue.

Pour cela, il faudra tenter de répondre à des questions de divers ordres :

- Quelle langue faut-il enseigner?
- Quelles finalités faut-il assigner à cet enseignement ?
- Sur quels textes de référence se baser pour construire des compétences langagières et communicatives scripturales chez les apprenants ?
- Quelles démarches, progressions et contenus choisir pour élaborer programmes et manuels ?
- Quelle place réserver à l'oral et à l'écrit ?
- Comment prendre en charge la variation ?

La réponse à ces interrogations (et bien à beaucoup d'autres questions) est susceptible d'éclairer la situation actuelle de la didactique de la langue amazighe. De plus, ces interrogations, qu'elles soient d'ordre sociolinguistique, psycholinguistique ou didactique, répondent, en fait, à trois préoccupations essentielles dans l'enseignement des langues en général, dans l'enseignement de la langue amazighe en particulier, à savoir : les apprenants et leurs profils, la langue enseignée et les stratégies préconisées.

¹- MEXEM Z, 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe: approche textuelle*, thèse de doctorat, p91.

II/ Les contours de notre travail :

Notre thème se voit un travail qui joint des préalables sociolinguistiques présentées comme un arrière fond utile pour la construction d'une réflexion didactique pour la langue amazighe.

Autrement dit, le champ sociolinguistique permet de nous donner, d'abord, quels sont les apprenants auxquels est destiné l'enseignement de cette langue mais aussi, il s'agit, de partir de cet ensemble de connaissances et d'analyses sociolinguistiques afin de bâtir une didactique qui prenne en compte les réalités sociales du contexte.

Afin d'entamer notre travail d'une manière approfondie, analyser et traiter nos données, cela nous demande d'avoir des appuis théoriques dans plusieurs domaines essentiellement : la pédagogie de projet et l'approche communicative.

Dans ce qui suit, nous tenterons de mettre en place certains outils théoriques qui nous serviront d'appuis à l'analyse de notre corpus. Nous essayerons de délimiter les frontières théoriques qui nous éclaireront de nos interrogations et de notre problématique.

En premier abord, on parlera de l'approche communicative, plus loin de la pédagogie de projet.

- **L'approche communicative :**

L'apparition de la théorie de la communication se repose sur d'autres approches à partir desquelles elle a emprunté ses fondements en s'inspirant de chacune un modèle : de la théorie des statiques de l'information, une approche essentiellement statique, fondée par des ingénieurs en télécommunication et des mathématiciens en 1949, qui s'attaque aux problèmes de codage et de transfert de l'information aux meilleurs rendements. Et passant par celle de la sémiologie de la communication, créée par des linguistes en 1955, qui s'intéresse aux rapports signaux-messages. Et pour ce qui est de la pragmatique de la communication, elle étudie les relations émetteurs-récepteurs médiatisées par le message.

L'approche communicative marque une tentative de rupture par rapport à une linguistique qui se préoccupe uniquement du système abstrait de la langue.

« L'approche communicative vise, du moins en théorie, à développer les aptitudes de communication fonctionnelles d'apprenant à la recherche d'un outil d'intégration sociale et professionnelle »¹

En effet, cette approche a pris naissance dans le sillage des critiques avancées contre les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui proposent d'acquérir des modèles d'interaction réglés et cadrés, ce qui aboutit à une communication non appropriée aux situations du vécu quotidien.

A l'instar de ces critiques, *« les approches de communication reposent sur un modèle théorique qui récuse l'équation entre langue et système abstrait et qui refuse de confondre l'enseignement de la langue avec la maîtrise de son système grammatical »²*

Les spécialistes de l'approche par compétence adaptent ses concepts théoriques à un modèle didactique. Ils considèrent que le savoir-faire communicationnel repose sur la capacité de produire des actes de parole et sur la maîtrise des notions grammaticales qui y sont associées. Cela se fait dans une sphère qui engendre : la pratique des jeux de rôle qui simulent des activités langagières telles qu'elles ont lieu dans les interactions réelles et la gestion de la classe caractérisée par des rapports entre les apprenants et l'enseignant qui doivent favoriser des échanges de communication.

Toujours dans le domaine de la pédagogie, les ethnographes de la communication ont porté un intérêt à l'intégration de la compétence communicative à l'intérieur de l'école. Hymes fait remarquer que ce qui est crucial pour la pédagogie *« ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré mais de mieux comprendre comment le langage est utilisé »³* ainsi favoriser une stratégie d'enseignement qui, fondée sur la notion de compétence de communication, permettra à l'apprenant d'acquérir un répertoire verbal varié s'adaptant aux circonstances de la situation.

¹ -KERBAT ORECHIONI.C, 1998, *Les Interactions verbales* T1, Ed : Armand Colin, p35

² -MOREAU.M.L et RICHELLE.M, 1981, *L'Acquisition du langage*, Ed : Mardaga, Bruxelles, p13.

³ -BACHMAN.C et all, 1991, *Langage et communication*, Ed : Didier, Paris, p196

Chapitre 1 :

Les fondements théoriques de la
pédagogie de projet.

La langue est l'objet d'étude de plusieurs branches dont la linguistique (les linguistiques structurales: fonctionnalisme, distributionnalisme, générativisme reliés au structuralisme à des degrés divers, et les linguistiques énonciatives) et la sociolinguistique (une discipline qui étudie la langue comme révélateur sociologique) prônent les devants en matière d'analyses et de perspectives.

En effet, la linguistique structurale, est un courant qui réunit un groupe d'écoles dans lesquelles la langue est étudiée comme un système doté d'une structure décomposable. Le structuralisme de Saussure assure que « *la langue est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique, où les deux parties du signe sont également psychiques* »¹. Pour sa part, l'école fonctionnaliste (conçue par André Martinet) qui était un prolongement de travaux saussuriens, fonde sa théorie sur la définition suivante : « *une langue... s'analyse en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue* »²

Pour ce qui est de CHOMSKY, il se trouva dès les années 60, aux centres des débats et des recherches en psychologie du langage. Avec sa théorie de la grammaire générative transformationnelle, qui se traduit par la mise en honneur de sa thèse innéiste et l'exploration de ces concepts : *compétence* et *performance* ; il a bouleversé les théories antécédentes de la linguistique. Il assignait à la linguistique un plus : « *...en priorité la tâche de fournir un modèle de la compétence linguistique, définie comme un système de règles que tout individu posséderait de sa langue et qui sous-tendrait des comportements verbaux, ou actes de performance : production d'énoncés, compréhension, jugement de grammaticalité.etc* ».³

Mais on ne peut réduire la langue à un continuum de signes s'opérant dans une sphère « intralinguistique », en d'autres termes, la langue ne relie pas seulement un contenu et une forme, et ne se limite pas à un moyen d'encoder des significations, elle est aussi un des instruments qui permettent la communication entre individus et un

¹ - DE SAUSSURE F, 2002, *Cours de linguistique générale*, Ed : Talantikt, Bejaïa, p21.

² -MARTINET A, 1970, *Eléments de linguistique générale*, Ed : Armand Colin, Paris, p20.

³ - MOREAU M L et RICHELLE M, 1981, *L'Acquisition du langage*, Ed : Mardaga, Bruxelles, p13.

instrument d'interaction sociale : « *une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse...* »¹.

En effet, par l'intermédiaire de la langue, on agit sur autrui, et on est soumis à l'action d'autrui. On parle à l'autre pour l'informer, pour obtenir de lui des informations, pour influencer son comportement et ses opinions, pour le convaincre.etc. En bref, la langue est à la fois : « *un ensemble de règles qui permettent de construire et de reconnaître une infinité de phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles qui sont douées de sens...un ensemble de règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de cette langue dans un cadre social, de conventions qui règlent le fonctionnement normal des échanges verbaux dans une interaction de communication* »²

De nos jours, le domaine de l'acquisition du langage (ou des didactiques des langues) est scindé en plusieurs théories et approches. Le processus d'acquisition d'une langue est complexe, la didactique des langues se voit devant une multitude de faits concernant les apprenants et leurs hétérogénéités qui s'imposent dans les écoles d'aujourd'hui ; c'est aussi le cas de l'enseignement de tamazight dans certains établissements, « *un changement du public scolaire beaucoup plus hétérogène aujourd'hui : les élèves ont de moins en moins de repères communs, que ce soit au niveau des modèles familiaux, des valeurs de référence ou des projets de vie. Dans les faits, l'école est une véritable société plurielle* »³.

Est-ce que cette hétérogénéité peut influencer la nature de la langue enseignée? Une question s'impose aussi à propos de tamazight et les appellations qu'on lui « colle » et quelle est la dénomination la plus adéquate? A suivre les multiples dénominations allouées aux langues dans le cadre scolaire, on se rend compte qu'elles ne véhiculent pas partout le même contenu sémantique.

Dans le cas de tamazight : s'agit-il d'un enseignement d'une *langue maternelle*? La notion de langue maternelle, quel que soit son lien avec la source de son apprentissage, porte en elle des zones d'ombre qui empêche qu'elle soit toujours bien comprise et de façon unanime. Par langue maternelle on entend généralement la

¹ -MARTINET.A, 1970, *Eléments de linguistique générale*, Ed : Armand Colin, Paris, p20.

² - BAYLON.CH, 1996, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, Ed : Nathan, Paris, p71.

³ -PIERRET-HANNECART.M et PIERRET.P, 2003, *Des Pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p7.

Première langue acquise auprès de la mère, celle là étant le premier agent de socialisation de l'enfant. On entend également la langue maternelle par le biais de laquelle l'enfant découvre le fait langagier et avec laquelle il arrive à s'exprimer en premier. Il s'agirait donc de la première langue acquise en interaction avec la famille et l'environnement. *« En effet, la langue maternelle n'est pas nécessairement la première langue de la mère ou du père ; ce n'est même pas toujours leur langue principale. Même si elle a la même appellation que la langue enseignée à l'école, il peut s'agir d'un dialecte, apparenté à cette dernière par son origine, mais en réalité si éloigné d'elle qu'il est presque inintelligible pour l'enseignement »*¹

Ou bien on va prendre en considération l'apport et l'influence de cette hétérogénéité qui la change de la langue maternelle en *langue seconde* chez les Arabophones? *« Depuis les années 60, dans le contexte du bilinguisme officiel, on a eu tendance à réserver le terme langue seconde à une langue qui bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle »*².

Une langue seconde est définie aussi comme *« Une langue seconde peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on acquiesse au moins une langue maternelle... on considèrera qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent. Soit parce qu'elle est la langue officielle de leur pays sans être leur langue maternelle ; soit parce qu'elle est pratiquée dans le milieu social qu'ils fréquentent... »*³.

En dépit de diverses appellations de tamazight, dans le cadre de son apprentissage et son acquisition dans le système scolaire, on posera le problème chez les Arabophones en termes d'intégration, qui nous paraît constituer l'enjeu majeur de la réussite des actions de l'éducation : *« l'intégration correspond à un mécanisme par lequel un*

¹ - MOREAU ML, 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Ed : Mardaga, Paris, p184,

² -Idem, p185.

³ -BESSE H, 1978, « Langue maternelle, langue seconde et langue étrangère », *Le français d'aujourd'hui*, n°78, Paris, 2^{ème} trimestre, p14.

individu ou un groupe adopte la langue/ la culture d'un autre groupe en maintenant intacte son identité culturelle/ ethnique d'origine y inclus sa langue »¹.

Dans l'apprentissage d'une langue, on fait appel à une méthode que les enseignants jugeront adéquate : *« une méthode est une somme de démarches raisonnée, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé »²*

Mais assez souvent l'enseignant est confronté à ce questionnement :

« Quelle est la méthode la plus fiable pour mener à bien son apprentissage ? »

En effet, il y a une multitude de méthodes d'enseignement des langues fondées et soutenues par des pédagogues mais les plus répandues, aujourd'hui, sont les méthodes qui s'appuient sur la fonction de la communication du langage. Celle-ci transmettra une valeur utilitaire à l'enseignement des langues : *« Pour se préparer à la vie active »*, et la pédagogie de projet avec ses fondements se fait des contextes et des situations pareils à ceux de la vie réelle.

De ce fait, elle (la pédagogie de projet) permet d'acquérir en même temps que la compétence linguistique, la compétence de la situation et la compétence pratique. *« Le terme comme on sait vient de Chomsky : il désigne l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçus en terme d'aptitude du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés. Or il est évident que ces aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue, d'où l'élaboration par Hymes du concept « compétence communicative », que l'on peut définir comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans les situations culturelles spécifiques. »³*

¹ - COUEDEL A, 1980, « Vivre la langue », *Acquisition d'une langue étrangère*, in actes du 2^{ème} colloque international, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, p14.

² -BAYLON CH et XAVIER M, 2006, *La Communication*, Ed : Armand Colin, Paris, p306.

³ -KERBAT ORECHIONI C, 1998, *Les Interactions verbales T1*, Ed : Armand Colin, Paris, p 29.

I/ Les appuis théoriques de la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet est une méthode résultante de plusieurs traditions et disciplines. Ce procédé trouve ses fondements théoriques avec la contribution de ces mouvements : le constructivisme de P.PIAGET, le socioconstructivisme de VYGOTSKI, les théories de la communication sans pour autant nier l'apport des approches du terrain telles que les recherches actions.

Ces théories ont exercé une influence remarquable sur le processus des apprentissages et de l'enseignement d'une manière générale. Elles ont apporté des changements que l'éducation nouvelle a adoptés pour aller de l'avant en matière d'enseignement, d'acquisition, de didactique et de pédagogie.

1- L'apport du constructivisme :

L'apport de Piaget et Vygotski dans les années 60, est marqué sur le plan cognitif. S'inscrivant dans le courant constructivisme, Piaget met l'accent sur l'interaction du sujet avec son environnement afin d'apprendre: l'enfant agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement. Maintenant sa position : prédominance du développement sur le processus d'enseignement-apprentissage, il annonce que l'enseignement se résume essentiellement non pas à transmettre des connaissances, mais à faciliter le processus de construction des connaissances que seul chaque enfant, individuellement, peut faire grâce à son action sur les objets et à ses interactions avec le milieu. En bref, le but de l'enseignement, chez Piaget, est de permettre à l'élève de construire ses connaissances.

Le modèle de Vygotsky inscrit dans le mouvement socioconstructivisme ne peut être écarté. « *Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance est un cadre général de référence. Il articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux question relatives à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation ou au développement des connaissances* »¹.Ce

¹ -BAYLON CH et XAVIER M, 2006, *La Communication*, Ed : Armand Colin, Paris, p64.

dernier réhabilite le rôle de l'adulte dans le développement et l'apprentissage, ainsi que le rôle des pairs qui permettent le conflit sociocognitif. Pour Vysotski, il y a des moments clés dans l'apprentissage : un moment opportun où l'adulte intervient pour engager un processus que l'élève seul ne peut provoquer. Si le moment est bien choisi, et si l'action de l'adulte est pertinente, l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions. Donc, l'apprentissage est un moment constitutif du développement mental de l'enfant, qu'active celui-ci en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans apprentissage.

A partir des fondements de ces théories, la pédagogie de projet s'est focalisée sur leurs sollicitations de construction des savoirs, d'autonomie et de liberté dans les apprentissages pour se définir comme étant : *« Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants »*¹. Encore, la pédagogie de projet se voit une réponse aux besoins des élèves désirant découvrir le lien entre l'école et la réalité mais aussi trouver du sens aux apprentissages. *« La pédagogie de projet est parfois considérée comme synonyme d'une pratique par thèmes ou comme l'appellation rénovée des centres d'intérêts de Decroly. En réalité ces pratiques ont essentiellement un point commun : toutes trois ont la volonté de donner du sens aux apprentissages proposés aux élèves »*²

2- L'apport de la théorie de la communication :

L'apport de la théorie de la communication ne peut être négligé en matière de raffinement et d'amélioration de la relation pédagogique en pédagogie de projet, certains pédagogues considèrent même que *« Enseigner a un sens très voisin de la*

¹ - http://www.franccparler.org/dossiers/projets_introduction. Html.

² - PIERRET-HANNECART M et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p73.

communication »¹. En effet, Le terme de communication et ses modèles s'imposent massivement dans le monde contemporain. La théorie de la communication s'est dégagée dans la lignée de l'Ecole de Prague et suffisamment diffusée dans la pédagogie des langues.

L'apparition de la théorie de la communication se repose sur d'autres approches auxquelles elle a emprunté ses fondements en s'inspirant de chacune un modèle : de la théorie des statiques de l'information, une approche essentiellement statique, fondée par des ingénieurs en télécommunication et des mathématiciens en 1949, qui s'attaque aux problèmes de codage et de transfert de l'information aux meilleurs rendements. Et passant par celle de la sémiologie de la communication, créée par des linguistes en 1955, qui s'intéresse aux rapports signaux-messages. Et pour ce qui est de la pragmatique de la communication, elle étudie les relations émetteurs-récepteurs médiatisées par le message.

Actuellement, la pédagogie de projet trouve sa place dans le système éducatif en s'inscrivant dans l'approche par compétence, véhiculée et adoptée dans plusieurs nations. Pourquoi tend-t-on vers cette approche ?

3- L'apport de l'approche par compétence :

En effet, *« L'approche par compétence transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que comprendre plus tard à quoi elles servent, les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant une action. »*²

Tout l'apport de cette approche se cristallise en ces objectifs: sur le plan du savoir, c'est pour leur donner du sens, rendre les apprentissages plus efficaces et fonder d'autres connaissances et savoirs ainsi les intégrer dans le quotidien *« l'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs*

¹ -MEUNIER J P et PERAYA D, 2004, *Introduction aux théories de la communication*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p9.

² -PERRENNOUD PH, *L'Approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire*.

antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis»¹. Mais surtout, c'est pour récupérer les compétences sociales qui se résument en valeurs sociales telle la citoyenneté sociale et la solidarité.

Dans les écoles d'aujourd'hui, le statut des connaissances change et évolue d'une façon où ces dernières sont appelées à répondre à cette rénovation. Autrefois, on a tendance à croire que connaître c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter, c'est aussi assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques, mais aux temps actuels connaître c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables. Plus, connaître c'est démontrer ses compétences.

A- La compétence :

En effet, le concept de « compétence » est un concept qui a été développé en parallèle dans plusieurs champs. Il a contribué à en faire évoluer plusieurs pratiques : compétence et performance en linguistique, compétence et compétitivité en entreprise, compétence et savoir en didactique, etc. cependant, le parcours des compétences dans le domaine de l'éducation présente toutefois certaines particularités.

Jusqu'à présent, le concept de compétence est loin d'être entièrement stabilisé dans le champ de l'éducation, il connaît une difficile transposition en effet, étant donnée la complexité des situations éducatives. Tout de même il constitue un moteur en termes de changements dans les programmes scolaires, dans les pratiques de classes et dans les pratiques d'évaluation. Autrement dit, ce concept fait avancer les systèmes éducatifs comme aucun autre concept ne les a fait avancer depuis l'avènement de la PPO (pédagogie par objectifs) en représentant aussi une notion forte en termes d'usage « social », cher aux systèmes éducatifs. Une série d'auteurs s'inscrivant dans le courant anglo-saxon et le courant francophone ont pu assurer une ossature théorique intéressante et se rejoignent pour une définition stable et une signification spécifique de la compétence en éducation.

La compétence se définit comme étant un concept intégrateur, dans le sens où elle prend à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles

¹ -ROEGIER X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p24.

s'exercent ces activités. « *La compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet – de manière spontanée – d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment* »¹. On a proposé une définition plus large : « *La compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* »². C'est-à-dire qu'une compétence est reconnaissable par la mobilisation d'un ensemble de ressources, de capacités et de savoirs, par son caractère finalisé : sa fonction sociale et son utilité. De plus, une compétence ne peut être comprise ou significative qu'en se référant aux situations problèmes souvent disciplinaires dans lesquelles elle s'exerce et peut être évaluée « *Les compétences s'inscrivent dans des situations qui ont des dimensions contextuelles importantes (toutes les ressources et toutes les contraintes autres que cognitives présentes dans la situation : environnement informatique, bibliothèque, atelier, boîtes à outils, fichiers divers, dictionnaires, logiciels, temps à consacrer à la tâche, etc.) et des dimensions affectives, sociales et contextuelles qui permettent au sujet de mobiliser un maximum de ressources pertinentes et de gérer les contraintes pour être compétent en situation* »³.

En ce qui concerne les situations problèmes, le concept de situation est une notion d'usage courant qui désigne souvent l'environnement dans lequel se réalise une activité ou se déroule un événement. En éducation, le concept situation est à lier au concept de situation problème : « *Une situation-problème est une situation, concrète le plus souvent, simple d'apparence et familière, avec une consigne demandant une action à l'élève qui remet en question ce que l'élève connaissait ou croyait connaître (ses représentations) parce que aucune solution ou démarche de recherche et de résolution* »⁴

La situation-problème est caractéristique par sa situation d'intégration, une production attendue de la part des élèves acteurs et de fait qu'elle soit une situation d'apprentissage.

Selon ROEGIERS, pour qu'une situation problème ait une finalité et soit significative, elle doit être : « *Une situation qui mobilise l'apprenant, qui lui donne l'envie de*

¹ - ROEGIERS X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p65.

² - Idem

³ - JONNAERT PH, 2002, *Compétences et socioconstructivismes*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p44

⁴ - PIERRET-HANNECART M et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p13.

mettre en mouvement, qui donne du sens à ce qu'il apprend »¹, de plus « l'apprentissage par problème consiste en la résolution de problèmes complexes, réels ou réalistes, qui demandent la prise en compte d'informations variées auprès de sources diverses ainsi que leur traitement. Il vise à développer des compétences de résolution de problèmes et à provoquer des apprentissages bien identifiés en terme de contenus, par l'alternance de travail individuel, d'équipe et collectif »²

En résumé, la compétence est le pouvoir et l'aptitude à faire quelque chose. En d'autres termes, la compétence c'est savoir mobiliser des capacités.

B- La capacité :

En effet la capacité se définit comme étant : *« une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de savoir-faire. Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus »³.*

Il y a ceux qui confondent entre capacité et compétence, mais *« la capacité à une visée de formation générale commune à plusieurs situations alors qu'une compétence à une visée de formation plus spécifique »⁴.* Donc, une capacité est déterminée par sa transversalité ou bien son interdisciplinarité, elle est aussi évolutive tout au long de la vie et applicable à plusieurs contenus.

Quelles que soient les différentes façons d'interpréter l'approche par compétences, ses initiateurs considèrent que les caractéristiques suivantes (qu'on va citer ci-dessous) constituent la base de sa définition.

- En premier lieu, l'approche par compétences propose des contenus d'enseignement dont leurs buts et objectifs dépassent la capitalisation sur des savoirs et des savoir-faire. Aujourd'hui, le point d'intérêt de l'enseignement est accentué sur l'élève qui agit, qui entreprend, qui organise, celui qui gère... *« ...un agir réfléchi, un*

¹ - ROEGIER X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles,

² -PIERRET-HANNECART M et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p35.

³ -ROEGIER X, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, 2001, p50.

⁴ -JONNAERT PH, *Compétences et socioconstructivismes*, Ed : De Boeck, Bruxelles, 2002, p46.

agir responsable, un agir citoyen, qui repose sur des valeurs de partage, de solidarité et de développement durable »¹.

- En deuxième lieu, l'élève est considéré comme acteur principal de ses apprentissages car l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève en qualité et en quantité.

¹ -ROEGIER X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p65.

Chapitre 2 :

Les origines et les initiateurs de la
pédagogie de projet.

Notre intérêt, dans ce chapitre, sera porté sur le concept majeur de notre recherche: la pédagogie de projet. Dans ce qui suit, on étudiera avec plus de détails la genèse, les fondements de cette méthode et sa pratique d'une manière générale. Plus loin, on abordera la pratique de cette pédagogie dans l'enseignement de tamazight.

La genèse de la pédagogie de projet remonte au début du XXème siècle. C'est au près d'un effectif de pédagogues qui s'inscrit dans la voie de l'éducation nouvelle que la pédagogie de projet s'est empruntée des fondements et des nouveautés afin de réussir des apprentissages, *« on connaît Freinet comme l'inventeur de multiples techniques (imprimerie, correspondance, etc.)... Robin, la tête de son orphelinat, ne cessera d'inventer des instruments pédagogiques et d'observation. Dewey n'hésitera pas à créer une école-laboratoire pour confirmer, affiner et rendre crédibles ses idées... »*¹.

Cet effectif de pédagogues a témoigné que la pédagogie est ce rapport entre la théorie et la pratique (essentiellement l'action) car *« en pédagogie, on ne peut faire l'économie du faire dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, il reste à la source du dire »*².

Après avoir été critiquée par le passé, la pédagogie de projet revient occuper les devants des discours en didactique et en pédagogie et ne cesse de s'enrichir au rythme de ses applications diversifiées. Aujourd'hui, cette pratique est préconisée dans le système éducatif de plusieurs pays tel que : le Canada, le Maroc et l'Algérie³.

C'est en Amérique, que John Dewey oppose à la pédagogie traditionnelle une pédagogie centrée sur l'apprenant et ouverte sur le monde extérieur, *« je crois que la pédagogie de projet a été initiée par John Dewey. La période (1859-1952) dans laquelle celui-ci*

¹ -HOUSSAYE J, 2000, *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Ed : Armand Colin Bordas, Paris, p14.

² Idem.

³ - IDOUGHI S, 2008, Une réponse possible à l'acquisition du français langue seconde dans un contexte multiculturel : la pédagogie de projet », Mémoire de Master 1, sciences du langage.

produira l'essentiel de ses conceptions pédagogiques permet de le considérer au petit nombre des pionniers de ce que les historiens des idées ont appelé le courant de l'éducation nouvelle »¹.

I/ John Dewey : (1859-1952)

John Dewey est né à Burlington (Vermont) en 1859, il est fils d'un commerçant. Diplômé de l'université du Vermont en 1879, il exerce brièvement les fonctions d'instituteur puis il reprend ses études au département de philosophie à l'université de Johns Hopkins. Il devait y subir l'influence de George S. Morris idéaliste néo-hégélien. Il est l'auteur de plusieurs œuvres telles : « Mon crédo pédagogique » (My pedagogic creed, 1897), « l'école et la société » (school and society, 1899), « Comment nous pensons » (How we think, 1909), « Démocratie et éducation » (Democracy and education, an introduction to the philosophy of education, 1917).

John Dewey a élaboré une philosophie exhortant l'unité entre théorie et pratique. Ses idées se sont manifestées dans son parcours de réformateur de l'éducation en s'intéressant de près aux problèmes de l'éducation. Sa pensée était ancrée dans la conviction morale en se reposant sur le principe de la démocratie qui veut dire liberté, en s'y opposant ainsi à l'éducation traditionnelle ayant une méthode centrée sur le programme ; un programme qui favorise la sagesse accumulée de la civilisation, « *c'est Dewey, Decroly, Cousinet et Rogers qui lutteront contre la pédagogie traditionnelle autoritaire et l'enseignement au nom de la confiance en l'enfant et de l'apprentissage* » ²

Les utilisateurs de la méthode traditionnelle, dans leur enseignement, défendent « l'accumulation » des savoirs et toute infiltration venue d'extérieur n'est qu'une sorte d'anarchie. Pour eux, c'est le sujet d'étude qui est le but et qui détermine la méthode à suivre, par contre l'apprenant n'a « *qu'à recevoir, accepter. Il a fait sa part quand il s'est montré docile et soumis* » (DEWEY)

En s'y opposant à ces méthodes qui incitent l'individualisme, Dewey désirait créer une école ayant son poids et son influence sur la société ; une école dont les

¹ -.DONCKELE J P, 2003, *Oser les pédagogies de groupe*, Ed : Erasme, Namur (Belgique), p157.

² HOUSSAYE J, 2000, *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Ed : Armand Colin Bordas, Paris, p15.

classes auront des conditions favorables à la formation du sens de la démocratie et la morale sociale. C'est ainsi que Dewey s'éloigne progressivement de l'idéalisme pour s'orienter vers le pragmatisme. Son intérêt est ancré de plus en plus sur l'école car elle est l'institution qui inclue aux enfants les vertus de la démocratie. C'est dans l'école, la classe d'une manière singulière, qu'on devait créer un environnement chargé de situations d'apprentissage qui amènent l'enfant à les résoudre et transformer celles-ci en « *habitudes sociales, fruits d'une intelligente compréhension de ses responsabilités* » (DEWEY).

II/ L'école de Dewey :

La pensée de Dewey n'a pas été l'apanage de l'imaginaire. En 1896, il (Dewey) déclare la fondation d'une école laboratoire (L'école expérimentale de L'Université de Chicago) qu'il met sur pied lui-même en collaboration avec d'autres enseignants, collègues et sa femme Alice. Selon sa philosophie « *l'école est l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et en milieu contrôlé, à être directement expérimentale* » (DEWEY).

L'école Dewey fonctionnait à base d'un programme appuyé sur « l'occupation » des enfants. Ces derniers étaient répartis en groupes d'âge pour exécuter une variété de projets centrés sur différents métiers traditionnels ou contemporains, selon leurs désirs et volonté. Les enseignants sont là à les orienter, les guider et les aider, c'est pour cela que Dewey prend l'enseignant pour « *l'annonciateur du vrai royaume de Dieu* ». En bref, c'était l'école « pratique », dont les activités (les projets) ont un prolongement entre l'étude scientifique et l'impact social et culturel. La réalisation de ces projets demande, de plus du travail manuel et la recherche historique, un autre travail en mathématiques, en biologie...etc. Dewey observait que dans ces contextes d'activités (les projets) l'occasion de savoir : écrire, lire, mesurer... etc. se manifestent comme éléments nécessaires pour y arriver à diverses finalités souhaitées par les enfants en question. C'est en ces situations, qu'ils reconnaissent l'utilité de ces savoirs : la lecture par exemple. C'est seulement quand l'enfant comprend la raison d'un savoir que l'acquisition lui devient facile et nécessaire, ici les éléments de la langue deviennent un outil d'apprentissage. Le fondement donc était : « *l'éducation ainsi que l'apprentissage est un continuum d'expériences* ». Chaque expérience est organisée d'une façon qui suggère présence de problèmes, hypothèses, solutions et la mise à l'épreuve. De cette façon, l'apprenant est toujours en interaction avec l'extérieur, ce qui donne du sens à ses apprentissages.

Dewey n'avait pas de plans figés ou de modèles à suivre à part les activités productives qui étaient le contenu de son programme. Il a rapproché l'école à la vie sociale extérieure pour donner un sens et une utilité à ce qu'on enseigne.

Cette école n'a eu qu'une brève existence, « l'atelier » était perdu et Dewey démissionne de Chicago à Columbia à cause des mécontentements des gérants de l'université de Chicago, et continue sa fonction d'enseignant de philosophie jusqu'à la fin de sa carrière. Tout de même, Dewey avait exercé son influence sur l'école américaine, sa pédagogie est reconnue pour ses méthodes novatrices et radicales. Ainsi son école demeure toujours une source d'inspiration pour les chercheurs en quête de réforme dans l'enseignement jusqu'aux temps actuels et dans tous les coins du monde.

En Europe, l'écho fut répandu aussi par plusieurs pédagogues qui ont remis en cause les méthodes d'enseignement traditionnelles et ils ont exploré de nouvelles méthodes qui s'inscrivent dans l'éducation nouvelle. Parmi ces pionniers :

III/ Célestin Freinet : 1896-1966 :

Célestin Freinet est un pédagogue français, né le 16 octobre 1896 à Gars dans les Alpes-Maritimes au sein d'une famille paysanne qui tient une épicerie. Il n'a pas pu faire la classe de façon traditionnelle à cause d'un accident pendant la guerre, il est nommé instituteur en 1920 à Bar sur Loup.

Son enfance vécue à la campagne a beaucoup influencé sa vision ; la société traditionnelle lui était d'un grand apport pour ses réflexions sur l'école. Ce qui l'a incité à proposer une nouvelle pédagogie, qu'il appellera "moderne" en s'inspirant des pratiques et des nouveautés du philosophe américain John Dewey.

De plus, les divers voyages qu'il a faits en URSS lui permettront de découvrir des méthodes inconnues en France. Il tisse des amitiés et des connaissances avec d'autres instituteurs et pédagogues qui lui servent pour ses nouvelles pensées. Parmi ses publications :

- « l'Ecole Moderne Française » en 1946
- « L'éducation du travail » en 1947
- « Les dits de Mathieu » en 1949

IV/ Le nouveau chez Freinet :

Freinet émit une pédagogie originale fondée sur : l'expression libre des enfants, textes et dessins libres, correspondance interscolaire, c'est ce qu'on appelle la « pédagogie Freinet » qui est d'inspiration socialiste et populaire : « *l'enfant est une*

*« plante », qu'il faut aider à se développer harmonieusement, en respectant certains « invariants » de la pédagogie ».*¹

Dans la conception de Freinet, il suffit de croire à la nature créative de l'enfant et le rendre responsable pour réussir un enseignement. Cela, il l'a réalisé à base des techniques novatrices : l'imprimerie à l'école et le fonctionnement coopératif (le travail). C'est à base de ces techniques qu'il a créé en 1935 son école à Vence, une école laïque où il a mis en pratique ses nouvelles méthodes. Cette école, qui existe jusqu'à nos temps, est devenue une école publique en 1991 à statut expérimental.

La France n'était pas l'apanage de l'éducation nouvelle, d'autres pays de l'Europe ont vu la naissance des pédagogues délaissant la méthode traditionnelle et s'orientant vers une éducation moderne : en Suisse, le cap s'est renversé avec Adolphe Ferrière (1871-1960) considéré comme le premier pratiquant de l'éducation nouvelle à partir d'un enseignement qui prône les intérêts spontanés des élèves.

Les tendeurs de l'éducation nouvelle, comparativement à la traditionnelle, ont émis des principes dont l'innovation consiste en la motivation chez l'apprenant, la coopération, les recherches et les expériences faites par les élèves, connaissances et savoirs acquis organisés en projets.

Malgré ces apports, le domaine de l'enseignement était peu influencé par ce courant pédagogique. Ses résultats et démarches sont mis à l'ombre pendant une cinquantaine d'années. La pédagogie de projet réapparaît au cours des années 70-80 pour des causes diverses, en premier lieu l'échec de la pédagogie traditionnelle. Celle-ci était trop théorique, loin de la réalité et des intérêts des élèves, ce qui poussa les pédagogues à chercher une méthode susceptible de motiver l'élève pour lui assurer la réussite scolaire, une méthode ayant un programme et des apprentissages qui obéissent aux divers changements. De plus, le changement des rôles sociaux de l'école

¹ -PEYRONIE H, 1999, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Ed : Hachette Education, Paris, p73.

d'aujourd'hui qui dépasse l'instruction. Elle se charge aussi de la sensibilisation à la protection de l'environnement, le développement de la citoyenneté...etc.¹

Il faut noter que la légitimité de cette démarche « la pédagogie de projet » aux temps actuels s'est faite grâce aux auteurs contemporains tels : Jean Boutinet, Paolo Freire et d'autres sans ignorer l'apport immense du développement des théories d'apprentissage et des sciences cognitives comme on l'a déjà cité auparavant.

¹ -PIERRET-HANNECART.M et PIERRET.P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, éd : De Boeck, Bruxelles, p7.

Chapitre 3:

**Les concepts (les fondements) de
base de la pédagogie de projet**

Aujourd'hui, on entend beaucoup parler des méthodes nouvelles de l'enseignement dont la pédagogie de projet fait le grand écho. Apprendre à enseigner par cette voie, ou bien pratiquer cette pédagogie nécessite la connaissance des ses concepts de base et de ses fondements ;

Réussir la pratique de cette pédagogie est réussir la mise en place de quelques paramètres : un projet, un journal de bord et un dispositif qui vont intégrer d'autres concepts fondamentaux : le groupe et l'autonomie.

I / Qu'est ce qu'un apprentissage par projet ?

Tout l'intérêt de la pratique de pédagogie de projet se focalise sur le concept majeur : « projet ».

1- Le projet :

En effet, le mot projet vient du latin « proiectum /projectus » qui signifie ce qui se lance en avant : saillie d'une maison, balcon, c'est pour cela que le projet est lié dès le départ à l'architecture.

Au fur à mesure, le projet a influencé tous les domaines, y compris celui de l'éducation pour nous exposer « une éducation nouvelle » qui joint plusieurs pédagogues vus comme étant ses grands pédagogues ou ses initiateurs : Le projet en éducation ou bien le projet éducatif a une sémantique qui englobe l'enthousiasme et les inquiétudes des enseignants à la fois: « *le projet pédagogique se limite au champ scolaire. Il ne peut se jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant, les élèves* »¹.

Pour sortir de cette situation confuse et paradoxale, il faut éclairer ce que la définition du projet dans le champ pédagogique. En effet, le projet en éducation se définit à base de trois angles : « *le projet éducatif est social par les finalités qu'il se donne, pédagogique par les buts qu'il vise et didactique par les moyen qu'il met en œuvre* »². Selon BOUTINET : « *Il se limite aux champs scolaires, il ne peut se jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant, ou le groupe des enseignants, les élèves... En tout état des causes, le projet pédagogique est un projet collectif. Il s'évalue de façon multicritères...* »³.

Des pédagogues classent le projet dans les savoirs-devenir dont l'élève est appelé d'apprendre. Se mettre en projet est une démarche complexe, nécessitant de passer par

¹ -ROEGIER X, 2005, *L'Approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO, ONPS, p191.

² -.DONCKELE J P, 2003, *Oser les pédagogies de groupes*, Ed : Erasme, Namur (Belgique), p 159.

³ -ROEGIER X, 2003, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Ed: Boeck, Bruxelles, p191.

plusieurs étapes, à savoir anticiper un état futur, intégrer les éléments résultant des choix de l'individu et des contraintes de l'environnement, les réguler en fonction de l'état visé et agir en conséquence.

Il est à signaler qu'un projet en éducation c'est réaliser et concrétiser quelque chose et non simplement concevoir la chose à réaliser. En effet, le projet et projection est l'un des concepts de base de la pédagogie de projet. Le projet est l'outil du formé, ses activités consistent à ce qu'il acquière des compétences pluridisciplinaires tandis que la projection est celui du formateur qui aide à inscrire ses compétences dans le cadre spatio-temporel déterminé.

La dimension privilégiée en pédagogie de projet est la dimension « action-réalisation », c'est-à-dire le mode d'interactions qui existe entre les enseignants et les apprenants. *« Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci, parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable présentant une utilité par rapport à l'extérieur »¹*

Globalement, le projet est une tâche dont un groupe d'élèves (de quatre membres en général) est chargé d'accomplir pendant une durée qu'ils projettent selon la nature du projet en lui-même : une année, un trimestre ou quelques semaines.

Le projet choisi appelle la volonté collective et l'adhésion de chacun des membres du groupe pour en faire « un produit » matérialisé et communicable vers l'extérieur (du groupe).

Durant tout le temps consacré au projet, les élèves sont appelés à réfléchir, à formuler des hypothèses, à faire des recherches documentaires...etc. et quand ils se retrouvent en face d'une situation problème ou plusieurs, ils consultent d'autres sources d'apprentissage pour les orienter et les aider tel que leurs enseignants, leurs parents, les gens de l'extérieur...etc. cela favorise le développement au niveau cognitif. La pédagogie de projet est une démarche qui propose une acquisition des savoirs et des savoirs faire en même temps, un engendrement de théorie et de pratique à la fois. Pour

¹ -HANNECART M P et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p73.

réussir la pratique de cette pédagogie, il faut prendre en considération certains paramètres dont l'enseignant et l'enseigné sont appelés à mettre en œuvre et respecter:

→ **Les caractéristiques du projet :**

- Il faut que le concepteur du projet soit en même temps son acteur.
- Le projet choisi par les élèves doit avoir une pluralité de difficultés (et de solutions) pour provoquer des situations d'apprentissage au maximum.
- Le projet est appelé à faire partie de l'environnement de l'apprenant ainsi novateur pour ne pas reproduire des solutions déjà faites et mener l'apprenant à créer lui-même les solutions.

Une fois que le projet choisi répond à ces critères : souhaitable, possible, voulu, non déjà réalisé et les élèves se sont mis en groupe, les concernés tracent eux même leur plan du travail.

La concrétisation du projet se fait généralement en deux phases : celle de la conception et celle de la réalisation :

a- La phase de la conception :

Pour cette phase les élèves sont appelés à suivre ces étapes :

- Analyser la situation et relever l'inédit qui pousse ces élèves à réfléchir sur un projet qui conquie.
- Proposer un tas de projets possibles qui répondent au motif relevé dans la phase d'analyse.
- Sélectionner un projet faisable.
- Se mettre en projet après un travail d'extériorisation, d'explication et de validation.

b- La phase de réalisation :

La réalisation d'un projet demande la présence de ces points :

- Planifier les étapes à suivre et déterminer les tâches de chacun.
- Rechercher à mettre en place des moyens matériels, économiques et humains.
- Déterminer des procédures, c'est-à-dire fixer les savoirs nécessaires à la réalisation des tâches.

Une fois que le projet est réalisé et clôturé, il sera émis à l'évaluation.

c- L'évaluation des projets:

En pédagogie de projet, on est appelé à revoir le système d'évaluation. On a même à remettre en cause le système d'évaluation ancien qui n'a cessé de reproduire des échecs scolaires qu'on qualifie même d'abusifs.

A rappeler : en pédagogie de projet il s'agit d'évaluer des compétences, la question qui se pose à ce stade est la suivante : peut-on évaluer des compétences ? Et comment le faire ? De plus, doit-on envisager une évaluation globale (c'est-à-dire qualitative) ou une évaluation restreinte (c'est-à-dire quantitative) ?

En effet, la forme que prend l'évaluation consiste à placer l'élève face à une situation issue de la famille des situations ; définissant la compétence et à voir comment il s'y débrouille, tout en analysant ce qu'il produit par rapport à cette situation problème, qui doit être nouvelle par rapport aux situations d'apprentissage déjà vues, *« évaluer une compétence revient à demander à l'élève d'effectuer une production complexe et de porter sur cette situation complexe autant de regards qu'il y a de critères. »*¹

En résumé, pour évaluer un élève il faut qu'il produise une réaction à propos d'une situation complexe. Cette production sera soumise à des critères et des indicateurs de correction. En ces termes, l'enseignant est devant plusieurs critères qui déterminent une évaluation, mais on peut se limiter à des critères minimaux *« C'est l'ensemble des critères sur la base desquels on va certifier la réussite ou l'échec »* et des critères de perfectionnement *« c'est-à-dire les critères qui ne servent pas à prononcer la réussite, mais*

¹ ROEGIERS X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p229.

qui, au-delà du seuil de réussite, servent à déterminer le niveau de performance de chaque élève, ou encore à les classer les uns par rapport aux autres»¹.

Pour parfaire le projet, chaque membre du groupe projet est responsable d'une tâche. Ceci prône la coopération et l'entraide et mène à ce que l'individualisme soit remplacé par le socialisme.

De plus, le projet met les apprenants en situation de choix, de décisions et d'actions. Ils sont responsables de leur travail ainsi de leur apprentissage. Ils apprennent en autonomie et en liberté, l'enseignant n'est qu'informateur qui intervient lorsqu'il est sollicité. Cela les conduit à acquérir l'habitude d'apprendre même en dehors du milieu scolaire.

D'une autre part, on ne peut nier le rôle que joue la pédagogie de projet sur la psychologie de l'apprenant. En participant à la réalisation d'un projet, la valorisation de soi et la prise en conscience de l'importance de son rôle par rapport au groupe motivent l'apprenant et lui donnent plus confiance en lui. Pour réaliser les exigences du projet, il est demandé de faire des rendez-vous, de rédiger des demandes, des adresses et cela leur permet de s'ouvrir sur la société ou vers l'extérieur et de s'insérer en tant qu'acteur social en ayant accès à la langue légitime et autorisée, de ce fait l'intégration au sein de la société se fait sans peur du refus ou du rejet.

Après avoir exposé, dans les pages précédentes, qu'est ce qu'un projet et la voie qu'a connue la pédagogie de projet depuis son apparition à nos temps actuels, on va proposer, dans ce qui suit, les accès et les chemins qui mènent à la réalisation des projets.

L'apprentissage par projet met en premier rang les motivations des apprenants en partant de leurs centres d'intérêts. Toute la différence dans cette méthode est que le savoir devient une construction, une pratique des élèves qui élaborent eux même les connaissances et les cherchent en s'inscrivant dans l'action d'apprentissage. Ici le projet ressemble à une situation-problème significative dans la mesure où le projet

¹ -ROEGIER X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p232.

même s'il est du son centre d'intérêt, il lui pose un défi qu'il perçoit à sa portée. Et lui permet de contextualiser et de mobiliser les savoirs pour en mettre en évidence l'utilité de ses apprentissages.

Le projet est réalisé en groupe (où l'enseignant laisse le libre choix aux élèves de le constituer) en fonction de leurs champs d'intérêts dans un continuum d'opérations afin d'atteindre ses objectifs.

2- Le groupe / le travail en groupe.

Travailler en groupe c'est « *Répartir les élèves de la classe en petits groupes, chacun de ces groupes ayant une ou des tâches à réaliser. Pour ce faire, les membres du groupe doivent interagir et prendre des décisions sur la manière dont ils vont procéder pour effectuer la tâche* »¹.

La pédagogie de projet suppose l'existence d'un groupe dans une finalité de transformer le vécu de formation (c'est-à-dire dans les projets) en apprentissage social : « *Le principal support de cette transformation, c'est le groupe, qui symbolise la société en tant que microcosme social* »²

Il est à signaler que le travail en groupe est encore nouveau, de ce fait il est doté d'un ensemble de qualifiants : perte de temps, perte de rendement...etc. malgré ces réticences vis-à-vis du travail en groupe, il est indispensable de faire découvrir aux élèves l'utilité de ce travail et ses règles. Travailler en groupe cela se pratique et s'apprend et peut trouver sa place aux différents moments de l'apprentissage.

Dans la compréhension du travail en groupe, il est à repérer ses mécanismes de fonction, autrement dit, ce que l'on doit faire au sein de l'équipe pour qu'elle parvienne à ses objectifs.

¹ -PIERRET-HANNECART.M et PIERRET.P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p 57.

² VASSILEF.J, 1999, *Histoire de vie et pédagogie du projet*, chronique sociale, Lyon, mars, p85.

Il s'agit de mettre en évidence des comportements qui sont liés à l'apprentissage en groupe et sur lesquels l'enseignant peut compter pour avoir de meilleurs résultats :

- La maîtrise du temps : ici, pour respecter leurs engagements, les élèves sont invités à établir un plan du travail, répartir les tâches et tenir un journal de bord pour mentionner les notes.
- Organiser le travail en groupe.
- Répartir les rôles dans le groupe

→ **Les caractéristiques du groupe :**

La formation des groupes peut être formé par les enseignants mais lorsque le groupe se constitue selon le libre choix des élèves est mieux.

Généralement, le public contenant les groupe est hétérogène sur plusieurs niveaux : linguistique, rythme scolaire...etc. et aux groupes de le vivre comme un moteur d'apprentissage et non un frein. Pour y arriver, l'installation des valeurs sous-jacentes à ces pratiques nous semblent important : la solidarité, l'écoute, la prise en compte de l'autre, la responsabilité, la créativité...etc.

II/ Le dispositif de la pédagogie de projet :

On doit le fondement du dispositif de la pédagogie de projet à Annie COUEDEL. A partir d'une recherche action sur l'acquisition des langues étrangères et secondes, elle a mis en œuvre ce modèle qui se base sur le principe : *« il faut entreprendre pour apprendre »*.

La démarche de la pédagogie de projet a pris naissance dans un contexte spécifique en centre expérimental de Vincennes dans les années 1970. Elle résulte du désir partagé par une enseignante (Annie COUEDEL) et ses étudiants étrangers de se débarrasser du carcan imposé par les méthodes d'apprentissage des langues et de mettre à profit les rapports entretenus avec l'extérieur. C'est ainsi qu'a été mis en place un dispositif pédagogique expérimental de recherche-action ancré dans la réalité où la parole de l'enseignant n'est plus la seule référence. Ces étudiants ont décidé de prendre en charge leur apprentissage et de développer des réflexions critiques en utilisant des journaux de bord.

Le dispositif pédagogique se repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des sous-groupes et la reprise au sein du grand groupe, un va et vient entre les interactions au sein des sous groupes et la reprise au sein du grand groupe. Le rôle de ces sous-groupes est de progresser chacun grâce à l'élaboration collective et la coopération entre les différents acteurs. Dans l'autre balance, l'objectif du grand groupe en séances plénières -forum d'une heure portant sur des questions d'actualité, et la dernière heure, discussion portant sur l'avancement des travaux- est de servir de cadres aux synthèses émanant des groupes projets eux-mêmes, à l'évaluation, à la critique, à l'exercice de la prise de parole en public, à l'autocorrection, à la pratique du débat...etc. en effet, ce dispositif recouvre plusieurs règles dans un sens de ritualisation entre grand groupe/ petits groupes pour installer *« les lois de « morale sociale », telles que l'écoute, le respect de l'autre et de la diversité, la coopération, la ponctualité, l'assiduité, la responsabilité individuelle et collective »*¹

¹ -BLONDEAU N et COUEDEL A, 2000, « Pédagogie de projet, journal du bord et appréhension de la diversité culturelle », *Dialogues et cultures*, N°44, Paris, (N° préparatoire au Xème congrès de la diversité, p 38.

Comme le fait soutenir l'approche interactionniste et d'autres, l'apprentissage de la langue se fait dans l'interaction avec l'environnement. En étant enseignante dans le Centre Expérimental Universitaire de Vincennes, ceci a permis à Annie COUEDEL d'avoir des étudiants d'origines diverses qui préparent leurs cursus ayant des objectifs variés. Une hétérogénéité qui constitue un élément important dans l'apprentissage et devient une source d'enrichissement des débats et des interactions qui ont fait naître des projets d'une grande ampleur : le journal semestriel tel « ECHO-graphie », « le Triangle de l'Ecumeur ».

Cette méthode avec son dispositif crée des conditions qui visent à développer leurs compétences langagières en les pratiquant à travers leurs projets ; *« le dispositif de la pédagogie s'appuie sur une théorie de la communication où celle-ci n'y est plus définie comme une transmission, ni même un échange d'informations, mais comme un processus global dans lequel sont engagés tous les individus en interaction »*¹

Le travail (c'est-à-dire l'enseignement avec la pédagogie de projet) se déroule en trois séances : deux séances consacrées au grand groupe et une séance aux groupes projets. C'est dans ces moments que naissent les situations de parler la langue.

Ce volume horaire est consommé généralement de cette manière :

- **La première séance** : forum aux débats. Les apprenants discutent (en grand groupe) des sujets qu'ils choisissent eux même. Des thèmes variés qui leurs permettent d'améliorer et de pratiquer la langue. C'est l'occasion de mettre en œuvre les règles de la morale sociale : l'écoute, le respect, la ponctualité, la responsabilité...etc.
- **La deuxième séance** : groupes projets, durant laquelle les apprenants travaillent en autonomie sur leurs projets en faisant des recherches à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université. Des obstacles y émergent mais la présence de la cohésion et de la solidarité du groupe permet de les dépasser pour la réalisation du projet choisi. C'est ici qu'ils apprennent à utiliser la langue correcte.

¹ -COUEDEL A, 1980, « Vivre la langue », *Acquisition d'une langue étrangère*, in actes du 2^{ème} colloque international, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, p11.

- **La dernière séance** : la synthèse des travaux. Elle se déroule en grand groupe pour faire le compte rendu de leurs avancements et des problèmes rencontrés durant leurs recherches pour en trouver ensemble les solutions.

III) Le journal de bord :

Le journal de bord est un outil de réflexion et de recherche. C'est aussi une façon pour l'élève et pour le professeur d'assurer la continuité des apprentissages.

On signale que l'importance de cette pratique est d'écrire avec une sincérité ce qui préoccupe le rédacteur ; dans notre cas ce qui préoccupe nos apprenants. Le journal de bord est un dispositif qui peut aider l'apprenant à être en contact avec son projet et aussi avec son enseignant.

Le journal de bord, permet à son auteur de se situer et de se structurer. A l'enseignant ; sa lecture lui donne des renseignements précieux sur l'évolution des projets de ses élèves et de ses groupes.

Avoir un journal de bord entre les mains est l'équivalent d'un outil de suivi de la progression de projets. Cela permet à l'enseignant d'avoir une vision globale de ce qui se passe à l'intérieur du groupe et d'intervenir si la nécessité s'en fait ressentir, de développer des stratégies pour aider les apprenants à réguler des conflits et de faire des suggestions sur les projets.

En effet, l'écrit occupe une place importante dans le dispositif. Celui-ci est pratiqué à travers l'usage d'un journal de bord, les élèves pourraient être invités quotidiennement à consigner l'état d'avancement de leur projet et les difficultés qu'ils rencontrent dans sa réalisation et à réfléchir par écrit à leur rapport à leur projet et environnement.

L'écriture des journaux de bord au fil de la plume libère les apprenants des contraintes que pose la forme de la langue (la syntaxe, vocabulaire, orthographe,...)

Dans un premier temps, seul le contenu compte dans l'écriture d'un journal de bord. En d'autres termes, c'est l'aspect communicatif de l'écrit qui est privilégié ici. Les journaux constituent ainsi des espaces de liberté où les apprenants "racontent" le déroulement de leur projet, mais aussi ce qui les intéresse, les préoccupe, ... C'est aussi une manière de les amener à se lancer dans l'écriture et d'éviter l'autocensure liée à la nécessité de bien écrire. Une fois les apprenants passent à l'écrit, ils vont développer le

goût de l'écriture. Au fur et à mesure qu'ils écrivent, ils s'approprient les règles linguistiques et se forment un style et s'entraident à la correction.

IV) La finalité de la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet est aussi une socio-pédagogie. Elle vise à installer chez l'apprenant et même l'enseignant des compétences comportementales.

Elle se donne comme principale finalité l'accroissement du potentiel d'autonomie et des enseignants et des enseignés.

1/ l'autonomie des apprenants :

La pédagogie de projet met les élèves dans des situations de choix, de décision et d'action. Ce faisant, ils apprennent à gérer, à planifier des tâches, à fixer des échéances et à les respecter. Ils deviennent responsables de leur apprentissage.

Cependant, cette liberté est vécue chez les apprenants comme un espace de création, d'innovation et d'apprentissage.

L'apprentissage par projet permet aux élèves qui ne sont pas habitués à cette façon d'apprentissage, de développer des stratégies d'apprenants autonomes, libres et épanouis qui s'approprient leur lieu d'apprentissage.

L'autonomie ou « l'apprendre à apprendre » est un facteur important pour l'apprentissage scolaire, mais pas seulement, car il permet aussi de continuer à apprendre même en dehors de l'école, et de rester ainsi des apprenants tout au long de la vie dans un monde qui évolue vite et qui nécessite de renouveler incessamment ses connaissances.

2/ la socialisation :

Le groupe représente le premier niveau de socialisation de l'apprenant « *La socialisation est le phénomène par lequel une personne qui s'implique dans un groupe prend du même coup l'habitude (et le courage) de s'impliquer socialement au même niveau.* »¹

¹VASSILEF J, 1999, *Histoire de vie et pédagogie du projet*, chronique sociale, Lyon, mars, p159

Faire aboutir le projet est l'objectif qui lie tous les membres d'un groupe. Dans ce dernier, chacun est responsable d'une part du projet. Les élèves se partagent les tâches, se rendent des comptes dans des interactions régulières, discutent de l'état d'avancement du travail.

Dans ce type d'approche, l'intérêt individuel s'efface devant l'intérêt collectif. L'heure n'est pas à la compétition ni à l'individualisme, mais il est à l'entraide et à la coopération. Le projet finit par tisser des liens entre les membres du groupe et offrir une ouverture aux autres.

La réalisation du projet exige de faire appel à une aide extérieure. Cela leur permet de s'ouvrir à la société, de faire des connaissances, de tisser des liens, en d'autres termes, de s'insérer en tant qu'acteur social.

3/ Le rôle de l'enseignant :

Quel est le rôle de l'enseignant ? Ou bien que fait l'enseignant pendant que ses élèves travaillent en groupe ? C'est la question qui préoccupe les esprits, c'est aussi la question qui préoccupe les pratiquants de la pédagogie de projet, les premiers temps.

Il est à signaler que la présence de l'enseignant dans la classe est rassurante pour l'apprenant. De plus de cette considération symbolique, il est appelé à pratiquer ces activités et à se manifester comme gardien du temps : rappel sur le temps qui reste, gardien du rythme de travail ... mais aussi observateur responsable du vécu affectif du groupe en cas de disputes, et les orienter.

En fait, l'enseignant n'est ici qu'un médiateur et informateur qui intervient lorsqu'il est sollicité.

4/ L'acquisition des compétences :

Une pédagogie de projet appliquée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en milieu scolaire vise à faire acquérir aux élèves les compétences orales et

écrites, communicationnelles et culturelles assignées aux objectifs visés par l'apprentissage lui-même (le programme.)

A/ Les compétences linguistiques : l'oral et l'écrit.

Dans ce domaine, les linguistes opposent souvent les concepts compétence et performance, en effet, « *La compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières* »¹, en contre partie, on trouve « *la performance est l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes. La performance est alors l'actualisation de la compétence* »²

L'enseignement par le biais de la pédagogie de projet fait appel à l'acquisition des savoirs linguistiques oraux et écrits. Elle vise à acquérir aux élèves le maximum de compétences orales et écrites, communicationnelles et culturelles.

Comment se fait-il en pédagogie de projet ?

« *On peut avancer qu'une langue s'acquiert plutôt qu'elle ne s'enseigne et que l'enseignant a comme rôle de mettre en place un dispositif qui favorise cette entreprise. Selon S.Pit Corder (1967), on ne peut pas réellement enseigner une langue mais seulement créer les conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément dans le cerveau* »³

Rappelons qu'en pratique de la pédagogie de projet l'élève doit chercher l'information et le savoir. Cela ne peut se réaliser qu'en ayant une maîtrise de la lecture et de l'écrit pour élaborer des lectures. L'écrit et la lecture paraissent plus sensés, ils deviennent un élément essentiel pour la concrétisation du projet. En sachant qu'un projet qui conque sera entre plusieurs mains, l'élève élaborera des efforts pour avoir

¹ -JONNAERT PH, 2002, *Compétences et socioconstructivismes*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p10.

² -idem.

³ -COUEDEL A, 1980, « Vivre la langue », *Acquisition d'une langue étrangère*, in actes du 2^{ème} colloque international, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, p 12.

accès à une langue correcte en utilisant des manuels de conjugaison, des dictionnaires pour perfectionner leurs écrits.

Aussi la pratique de l'écrit s'améliore et se libère avec les journaux de bord, une activité qui est demandée (facultative) au près des élèves où ils ont la liberté de rédiger même leurs problèmes personnels.

En ce qui concerne l'oral, les élèves sont invités à parler de leur projet, et prendre la parole les obligent à perfectionner leur langage.

Les points de la langue deviennent, dans ce cas, un moyen pour avoir accès à des savoirs divers et non un apprentissage obligatoire des règles de grammaire et de conjugaison pour résoudre à la fin de la séance des exercices d'application.

B/ Les compétences sociales :

Le travail en groupe comporte des avantages tant pour le développement des compétences disciplinaires (c'est-à-dire l'objet d'étude) que transversales (instrumentales, relationnelles et métacognitives).

On mentionne plusieurs valeurs émergées dans cette pratique : la solidarité, la prise en compte de l'autre, l'écoute, la prise de responsabilité et l'autonomie, la créativité... etc.

Parlant du rendement des apprentissages en groupe, l'élève sera plus actif en travaillant en groupe, cela lui permet de s'intégrer facilement dans le monde social (et professionnel), mais aussi cela lui ouvre d'autres voies et multiplie les points de vue en communiquant avec ses camarades, combien de fois on entendait au sein de son groupe : « *Tout seul, je n'y aurai jamais pensé !* »¹

¹ -PIERRET-HANNECART M et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p61.

Chapitre 4 :

Les méthodes d'enseignement de la
langue berbère.

Après avoir cité les fondements et la démarche de la pédagogie de projet, dans ce qui suit, on va aborder l'apparition de cette pratique en Algérie, particulièrement dans le domaine de l'enseignement de tamazight.

Avant de nous étaler avec plus de détails dans le fond de cette pratique, nous jugeons utile de faire un saut vers le cheminement des méthodes d'enseignement dont tamazight a joui depuis son intégration dans le système éducatif algérien, en 1995 jusqu'à nos jours.

Ce qui est incontestable, c'est que l'enseignement de tamazight est passé par plusieurs étapes différentes les unes des autres au cours de l'histoire. Et en parler suggère l'établissement d'une chronologie et un aperçu global sur cet enseignement.

L'introduction de tamazight à l'enseignement dans le système éducatif algérien ne s'est pas effectuée aisément, c'est un acquis de plusieurs événements en particulier le boycott scolaire, dit « grève du cartable » en 1994/1995 « *Pour exiger l'institutionnalisation de la langue amazighe et son introduction dans le système éducatif, le MCB lance un appel au boycott scolaire (grève du cartable)* »¹, de ce fait, plusieurs difficultés ont fait obstacle à son épanouissement.

Nous allons exposer, ci-dessous, les conditions de cet enseignement en se focalisant sur sa didactique, c'est-à-dire les méthodes utilisées. Mais avant, nous jugeons utile de faire un bref historique de tout début de l'enseignement de la langue berbère.

Beaucoup d'essais en matière de son enseignement ont vu le jour pendant la période coloniale, c'était des initiatives qui ont donné un premier départ et un démarrage de l'enseignement de la langue berbère.

On va s'intéresser de près aux essais d'enseignement d'après l'indépendance, qu'on juge comme le premier germe qui a donné un souffle pour que l'enseignement de tamazight soit ce qui est aux temps actuels.

¹- TIGZIRI N, NABTI A, octobre 2006, *L'Enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives*, p6.

Juste après la période qui suivra l'indépendance, on a vu que : « *A l'indépendance, un coup a été porté à l'enseignement du berbère comme à la recherche dans le domaine berbère. La chaire de berbère de l'université d'Alger est supprimée. L'état algérien a purement exclu les études berbères considérées comme gênantes pour la réalisation de l'unité idéologique arabe.* »¹

Ces pressions et ces perturbations causées par le pouvoir algérien ont poussé à la constitution d'un relais en France, à la création de l'Académie berbère en 1969 à Paris, également le GEB « Groupe d'Etudes Berbères » créé en 1973 à l'Université de Paris VIII par des étudiants; son objectif principal était la sensibilisation en direction des intellectuels et l'enseignement de la langue berbère. Sa publication principale est « La langue berbère - Initiation à l'écriture ».

Sans oublier l'apport énorme de Salem CHAKER à l'institut de l'INALCO à Paris depuis 1977.²

Parallèlement, en Algérie, l'expérience de l'enseignement de la langue berbère s'affiche avec le cours de Mouloud Mammeri, d'octobre 1965 au juin 1973. Un cours qui était facultatif, assuré à la Faculté des Lettres de l'université d'Alger, au Département d'Ethnologie.

¹- CHEMAKH S, 1999, « Enseignement du berbère -Données introductives », *Anadi*, N° 03/04, L'Artisan, Alger.

²- Extrait de « *Entretien avec le Professeur Salem CHAKER* » CHEMAKH.S & FERKAL.M Paris, février 2005, Tamazgha.fr

I/ La méthode traditionnelle :

Malgré l'introduction récente de tamazight dans le système éducatif algérien, son enseignement a connu plusieurs changements et évolutions selon les données synchroniques du terrain. *« Par l'enseignement du kabyle, on n'entend pas une expérience mais une multitude d'expériences inégales et réalisées dans les cadres différents et ayant eu les objectifs les plus divers »*¹

La langue amazighe est introduite dans le système éducatif algérien depuis mai 1995 suite au décret présidentiel n° 95/147. Cette introduction expérimentale de tamazight à l'enseignement scolaire - jugée par certains comme une introduction précipitée - a été confrontée dès le départ à des conditions déplorables.

Deux stratégies ont accompagné l'entrée de tamazight aux écoles :

A/ La stratégie du HCA (Haut Commissariat Amazigh) :

Pour la première année scolaire 1995/1996, le HCA lance des cours facultatifs à la destination des classes de 9^{ème} année fondamentale et de 3^{ème} année secondaire ; qui passent les examens de brevet et de baccalauréat, où l'objectif est de mettre en place une épreuve de tamazight aux examens du BEF et du BAC, *« Concernant les publics à cibler, le HCA opte pour les classes de 9^{ème} année fondamentale et la 3^{ème} année secondaire. Ce choix était dicté par des impératifs purement extra-pédagogiques. L'introduction de tamazight en classes d'examens ne pouvait conduire qu'à l'instauration d'une épreuve de cette langue au brevet et au baccalauréat »*²

Cette première mesure s'est vouée à l'échec, en raison du caractère facultatif de cet enseignement et de surcroît, les classes ciblées sont des classes d'examen. Conscient de cette première tentative ratée, le HCA suggère

¹ -CHEMAKH S, 1999, « Enseignement du berbère -Données introductives », *Anadi*, N° 03/04, L'Artisan, Alger.

²-TIGZIRI.N, NABTIA, octobre 2006, *L'Enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives*, p7.

d'entreprendre l'enseignement de tamazight dans les trois niveaux secondaires, 1^è AS, 2^è AS, 3^è AS, « *le HCA propose cette fois de retenir les classes du secondaire 1^è AS, 2^è AS, 3^è AS pour mener l'expérience. Les arguments invoqués concernent aussi bien le niveau du public que la plus grande disponibilité des supports didactiques ou la possibilité de mener des évaluations plus rapides.* »¹

L'enseignement proposé par le HCA est d'une certaine manière une extension de l'enseignement associatif qui a ciblé les adultes et non les enfants. Par cette stratégie le HCA vise l'atteinte de deux types d'objectif, objectif stratégique et objectif pédagogique qui se résument en :

« - *L'objectif stratégique est celui d'un enseignement de tamazight à travers ses variantes qui doit tendre vers l'unification de la langue [...].*

- *L'objectif pédagogique est celui de l'aptitude à comprendre, à parler, à lire et à écrire d'abord dans une variante, ensuite dans les autres variantes.* »²

B/ La stratégie du MEN (Ministre d'Education Nationale) :

La stratégie suggérée par le MEN consiste à généraliser l'enseignement de tamazight à partir de l'année scolaire 1996/1997 ; de la 7^{ème} AF jusqu'à la 9^{ème} AF, et de la 1^{ère} AS jusqu'à la 3^{ème} AS, avec l'introduction d'une épreuve optionnelle au BEF et au BAC.

Deux stratégies qui diffèrent du point de vue du public ciblé qui est le cycle fondamental pour le MEN et le cycle secondaire pour le HCA, autrement elles optent pour : « *pour l'unification de la langue à travers une création des passerelles entre lesquelles, officiellement, on aspire sera crée dans l'institution pour l'institution* »³.

¹ -TIGZIRI N, NABTI A, octobre 2006, *L'Enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives*, p9.

² - LACEB M O, décembre 2006 « Cheminement de la revendication amazighe en Algérie (1990-2006) Au mémoire de 16 ans de prise en charge officielle », *Etudes et Document Berbère* n° 24.

³ -MEXEM Z, 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe: approche textuelle*, thèse de doctorat, p100.

Durant le parcours de son enseignement, tamazight ne cesse de connaître et de vivre des changements et des évolutions. Premièrement, après la constitutionnalisation de tamazight en 2002, deuxièmement, après la réforme du système éducatif algérien en 2003.

Pour montrer cet état de fait, nous distinguons dans notre présentation de la situation de l'enseignement de tamazight, ci-dessous, entre deux périodes, à savoir avant et après que tamazight ne soit promulguée langue nationale. Car une infime distinction est visible concernant les conditions de son enseignement entre ces deux ères.

Nous mettrons en lumière dans ce qui suit, l'évolution et les embûches de l'enseignement de la langue amazighe avant et après sa constitutionnalisation.

Comme on l'a déjà cité, le début de cet enseignement était un vrai acte de militantisme des enseignants de tamazight, un enseignement inscrit dans la méthode traditionnelle *« Le fondement de l'éducation traditionnelle est l'ambition de conduire l'élève jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité : chefs-d'œuvre de la littérature et de l'art, raisonnements et démonstrations pleinement élaborés »*¹

De plus du caractère facultatif de l'enseignement de tamazight, les enseignants n'avaient pas de supports pédagogiques qui peuvent les guider ou leur faciliter la tâche, assez souvent ils ont été isolés dans leurs zones du travail ou ils improvisent leurs programmes selon des objectifs divers.

Même si cet enseignement a rencontré beaucoup de difficultés sur tous les plans mais on le qualifiait d'une victoire *« cette victoire est restée très fragile... de plus, il faut reconnaître que l'enseignement de la langue amazighe, contrairement aux autres langues, est une entreprise à la fois délicate et complexe parce qu'elle reste une langue non normalisée et sans statut, à cause de la fragilité du caractère facultatif de cet enseignement et la précarité du statut de cette langue en tant que discipline à enseigner »*²

¹ -SNYDERS G, 1975, *Pédagogie progressiste*, Ed : PUF, Paris, p15.

² -TIGZIRI N, 2004, « Les langues dans les constitutions algériennes », *Cahiers de L'ILSL*, n°17, p295.

C'est en 1997 que le MEN a mis à la disposition des enseignants de tamazight un manuel de lecture « Lmed tamazight » et un programme qui préconise un enseignement thématique à base de l'unité didactique.

Ce programme fût une matière d'analyse des enseignants et des chercheurs (à titre d'exemple : N.TIGZIRI et A.NABTI, « Education et langue maternelle : l'exemple de l'amazigh », les actes du colloque international sur l'amazigh, du 17 juin 2003) qui ont signalé une présence de plusieurs lacunes et insuffisances. Les analyses démontrent que le but de ce programme est de faire un pont entre les dialectes de tamazight, c'était plutôt une recherche d'une langue mère qui unifiera tous les ères dialectaux. Une stratégie « linguistique » à laquelle l'institution éducative algérienne aspire qui est loin d'être efficace en raison d'innombrables problèmes.

La langue est avant tout « *un instrument de communication* »¹ qui pourra véhiculer idées et savoirs sous forme de « *habitus* » : « *concept qui a été remis à l'honneur ces dernières années par P.BOURDIEU (1968), qui désigne le processus par lequel un individu est conduit à s'approprier quelque chose qui lui est extérieur et plus précisément, toute disposition en acquis incorporé de façon durable à la personne qui s'avère capable de générer à son tour une infinité de pratiques et de discours* »² mais ce qu'on en tire de ce programme : une somme de lexèmes qui demeurent dans le métalangage théorique.

Loin de toute réalité sociolinguistique (et même linguistique) « *la langue est un fait social* » et loin de toutes les définitions de la langue maternelle et les objectifs de son enseignement, cet apprentissage n'a fait que créer une situation diglossique entre la langue enseignée et la langue vivante et parlée (ou la langue maternelle).

Un programme chargé d'insuffisances et « d'inutilités » d'après les propos des enseignants de cette période « *Tous les enseignants déclarent que ce manuel est inutilisable et anti-pédagogique* »³

¹ -MARTINET A, 1970, *Eléments de linguistique générale*, Ed : Armand Colin, Paris, p 20

² -GRESLE F et all, 1990, *Dictionnaire des sciences humaines : sociologie, psychosociale, anthropologie*, Ed : Nathan, Paris, p147

³ -BERDOUS N, 05-07/12/2006, « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : approches et méthodes », *Tamazight langue nationale en Algérie : états des lieux et problématique d'aménagement*, actes du premier colloque sur l'aménagement de tamazight, Sidi Fredj, p100.

En 1998, les enseignants de tamazight de Tizi-Ouzou, conscients de ces lacunes et dans un but de y pallier, ils se regroupaient en petites commissions pour engager des réflexions et des corrections.

La première rencontre a eu lieu en été 1998 au lycée Stambouli à Tizi-Ouzou, lors d'un séminaire national organisé sur une initiative des enseignants de tamazight avec l'aide du Haut Commissariat de l'Amazighité (HCA). Ce qui a apporté une amélioration des programmes précédents. Les enseignants ont opté pour un enseignement par objectifs (en effet, La Pédagogie Par Objectifs fait partie des méthodes coactives dans le sens où il y a deux actions articulées dont l'une détermine le déroulement de l'autre, celle du formateur et celle de l'élève. La pédagogie par objectifs se comprend à partir d'une analyse et d'une conception de l'action éducative considérée fondamentalement comme mise en œuvre d'une chaîne d'interventions dont les finalités, les buts, les objectifs constituent les différentes étapes).

L'essentiel de la PPO s'articule autour de deux notions principales : l'objectif général et l'objectif spécifique. Ce dernier se réalise avec une classification qui instaure un ordre entre les éléments, les classes sont mutuellement exclusives, à l'exemple de la taxonomie de Bloom qui définit (6) grandes catégories d'objectifs organisées du plus simple au plus complexe :

- Connaître (memoriser),
- Comprendre (reformuler, reconnaître),
- Appliquer (pouvoir utiliser),
- Analyser (décomposer en parties, comprendre les relations),
- Synthétiser (organiser un ensemble cohérent), -
- Evaluer (fonder un jugement en fonction de critères).

Cet enseignement par objectif se base toujours sur l'unité didactique, avec plus d'intérêt pour les points de la langue et les techniques discursives. Chaque unité aura pour fin une production écrite qui synthétise les leçons de l'unité achevée.

Il est à signaler que chaque enseignant était libre d'appliquer ou de modifier le contenu thématique de ce programme.

II/ La nouvelle méthode: l'approche par compétence

Il est à dire que la genèse des méthodes nouvelles ou l'éducation nouvelle remonte à un passé lointain, certains suggèrent qu'elle est issue de la méthode socratique. Pour ce qui est des temps actuels, Jean Jacque Rousseau est considéré l'un de ses pionniers.

L'éducation nouvelle est appelée aussi l'éducation progressive, née pour répondre aux évolutions du temps contemporain : économiques, sociales et politiques afin que les apprenants s'adaptent à ces aspirations et ces besoins nouveaux. « *L'essentiel dans l'éducation nouvelle c'est ce désir non pas de nouveauté mais de progrès, d'adaptation à un monde en évolution accélérée aux besoins et aux possibilités que lui apporte sans cesse l'évolution générale du monde.* »¹.

Le fondement de l'éducation nouvelle a pour objectif d'en finir avec le principe de l'école traditionnelle dont l'enseignant est la source principale et parfois « l'unique source » du savoir, « *L'enseignement traditionnel accorde une grande place à la transmission du savoir et par le maître et par le livre* »² et laisser à l'apprenant le choix et l'autonomie dans ses apprentissages.

En 2003, le système éducatif algérien a embrassé cette éducation nouvelle tout en adoptant une nouvelle approche, qui s'est vue la solution pour améliorer la qualité de l'enseignement algérien, « *Depuis plusieurs années déjà, le système éducatif algérien est engagé dans des changements profonds pour accroître son efficacité et répondre aux défis de la société d'aujourd'hui. Deux grands chantiers ont essentiellement été lancés : celui des programmes scolaires, récemment reformulés sous la forme de compétences, et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de toute réforme dans un pays tellement vaste et diversifié* »³

¹ -MIALARET G, 1966, *Education nouvelle et monde moderne*, Ed : collection sup et all, PUF, Paris, p40

² - SNYDERS G, 1975, *Pédagogie progressiste*, Ed : PUF, Paris, p9.

³ -ROEGIER X, 2005, *L'Approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO, ONPS.

Pourquoi une réforme au sein de l'école algérienne ? Plusieurs défis majeurs conditionnent cette réforme : des défis d'ordre interne et des défis d'ordre externe.

- Défis d'ordre interne :

Le système éducatif doit relever trois défis d'ordre interne.

- Il s'agit tout d'abord de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années : permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique. Autrement dit, il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui.
- Il s'agit ensuite de permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. Autrement dit, il s'agit d'augmenter la qualité du système éducatif (son efficacité interne).
- Il s'agit en fin de continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre et garantir à chacun des chances égales de réussite. Autrement dit, il s'agit d'augmenter l'équité du système éducatif.

- Défis d'ordre externe :

Le système éducatif doit également relever plusieurs défis d'ordre externe.

- Il s'agit tout d'abord du défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle.
- Il s'agit aussi également du défi de l'informatique : à la fois recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour les

apprentissages scolaires et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

Ces défis consistent à augmenter l'efficacité externe du système éducatif, c'est-à-dire le rendre plus apte à répondre aux besoins du développement économique et social du pays, dans un environnement mondial ¹

Cette réforme se voit une réponse pour les besoins de l'école d'aujourd'hui. Ce changement de méthodes implique la mobilisation de l'élève, de ses propres ressources, et convient à privilégier les pratiques qui placent le plus souvent l'apprenant en situation de mobiliser ses acquis, pour favoriser le développement de ses compétences. Cette approche dont le système éducatif s'est réjoui est l'approche par compétences introduite dans l'école algérienne après les réformes scolaires de 2003.

Pour la langue berbère qui est reconnue comme langue nationale de l'Etat algérien en avril 2002 suite aux événements du « printemps noir », elle acquit aussi des progressions et des acquisitions en son enseignement: *« l'été 2003 voit les résultats de la commission de la réforme du système éducatif appliqués sur terrain. En effet, le 27 août 2003, le conseil du gouvernement approuve quatre projets de décret de création de structures pour consolider cette réforme et soutenir le développement de l'enseignement de tamazight »*²

Sur la même voie des apprentissages par le biais de l'approche par compétence, la langue berbère actualise cela en intégrant la pédagogie de projet comme méthode de son enseignement.

¹ -ROEGIERS.X, 2005, L'Approche par compétences dans l'école algérienne, UNESCO, ONPS, p12.

² -TIGZIRI.N, 2004, « Les langues dans les constitutions algériennes », *Cahiers de L'ILSL*, n°17, p297.

III / La pédagogie de projet : une nouvelle méthode d'enseignement de la langue berbère.

Comme on l'a déjà cité auparavant, l'enseignement du berbère s'est aussi servi de l'approche par compétence tout en adoptant la pédagogie de projet comme méthode de son enseignement.

On doit à AIT OUALI Nasserline, BELLIL Yahia, BILEK Cherifa et AREZKI Djamel l'idée du fondement et de l'intégration de cette méthode dans l'enseignement du berbère. (En effet, et par manque de documents écrits référentiels, on a prévu un enregistrement avec Madame BILEK qui nous a parlé du parcours et de l'intégration de cette méthode dans l'enseignement du berbère avec ses détails. (L'enregistrement qui nous sert de référence est transcrit en annexe).

1 / La naissance de la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement de tamazight:

C'est en 2007, que tamazight fasse ses premiers pas pour une création et une nouveauté dans l'art, la manière et le contenu de la matière enseigné dans les écoles.

La volonté de changer les choses et d'améliorer la qualité de l'enseignement de tamazight était l'espérance et le devoir de tous ses enseignants. Et c'est grâce à AIT OUALI Nasserline et ses coopérants que l'initiative d'adopter la pédagogie de projet pour l'enseignement de tamazight afin de remédier les insuffisances des années précédentes naquit.

Etant un étudiant de Annie COEIDEL, une pédagogue qui s'est consacrée à la pédagogie de projet, cela lui a permis d'y penser à l'introduire dans l'enseignement de tamazight. L'idée n'était pas l'apanage du virtuel, elle est née des engagements, des stages et des formations qui ont débuté dès janvier 2007, organisés par le HCA, en collaboration avec le Département COM/FLE de l'Université Paris 8. Des stages qui ont permis d'initier et de former les enseignants dans cette nouvelle méthode : des enseignants venus de Tizi-Ouzou, Bejaia et Bouira.

2- Pourquoi une formation en pédagogie de projet ?

L'expérience des enseignants de tamazight dans les différents paliers ainsi que l'analyse de ces expériences ont démontré que les contenus et les méthodes traditionnelles n'ont pas eu l'écho souhaité, les résultats de cet enseignement n'étaient pas satisfaisants.

En effet, les apprenants attendaient plus de leur langue maternelle et non seulement « une alphabétisation » car la langue est un phénomène social, elle ne peut pas être enseignée comme un savoir ou un savoir-faire isolé, identifiable en soi. Autrement dit, la langue est inséparable du contexte qui suscite son emploi, « *on n'acquiert pas une pratique en combinant des éléments appris par cœur selon des règles qu'il faut se rappeler en cours d'action... on apprend par gestalts, ou unités globales, qui s'insèrent dans un contexte de situations et peuvent être mémorisées comme des ensembles* »¹.

De plus, la langue maternelle est une langue vivante qui véhicule tout un habitus, l'enseigner c'est aussi faire apprendre ses valeurs, son savoir faire et dire aux apprenants. Les inviter à la découverte de cet habitus ne peut se faire avec les méthodes traditionnelles limitées à un programme reposant sur l'alphabétisation.

Pour ce faire, il est aussi demandé aux enseignants d'avoir un savoir et un savoir-faire en pédagogie de projet pour la transmettre et la transposer au sein de leurs apprenants, chose qui s'est réalisée durant les jours de formation et les stages organisés pour des groupes enseignants.

3) Nouveautés dans l'enseignement et la méthodologie :

Cet enseignement s'inscrit dans l'approche par compétence, ayant des critères et des objectifs bien déterminés. La nouveauté s'affiche essentiellement dans les deux piliers du triangle didactique : l'enseignant et l'apprenant, sans pour autant négliger le savoir.

¹ - COUEDEL A, 1980, « Vivre la langue », *Acquisition d'une langue étrangère*, in actes du 2^{ème} colloque international, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, p12.

Pour en déduire cette nouveauté, on tracera ci-dessus un tableau comparatif qui nous apprendra les distinctions qu'il y ait entre l'ancienne méthode (Pédagogie Par Objectif) et la nouvelle méthode (la pédagogie de projet) :

Ancienne méthode, approche par objectifs	Nouvelle approche, la pédagogie de projet
Le savoir : Acquisition des savoirs et des savoirs faire venant d'une source externe ; enjeux principaux de toute apprentissage. Enseignant : Acteur principale, artisan, organisateur, et planificateur des apprentissages. Sélectionne les objectifs et les contenus selon le dosage qu'il juge approprié aux capacités de son public Transmet les contenus préparés en variant les procédés et les moyens : cours, exposés, démonstrations, etc.	Le savoir : Apprentissage résultant de l'activité propre de l'apprenant et qui émerge de son vécu, de son milieu et de ses expériences, de sa perception des choses et par son activité personnelle. Enseignant : Crée les besoins, les situations et les environnements pour un apprentissage optimal et conforme à la compétence visée. Faciliter de la compréhension et de l'appropriation des ressources à mobiliser pour résoudre certains problèmes complexes. Dans cette perspective, la part de l'enseignant ne disparaît, elle est d'une autre nature. - Il fait de la classe un lieu d'échanges - Il met les élèves dans des situations effectives et diversifiées

Les apprenants : Suivent passivement et attentivement les explications et les démonstrations de l'enseignant Exécutent les tâches et les consignes qui leurs sont dictés.	Il aide les élèves à utiliser les outils didactiques, à en élaborer d'autres : fichiers, tableaux, dessins... - Il aide chacun des apprenants à élucider ses propres stratégies : comment il s'en prend ? Par quel cheminement il a réalisé sa tâche ? comment est-il parvenu à résoudre un problème ? Les apprenants : Impliqués, immergés dans des situations d'apprentissage. Mobilise les ressources nécessaires pour réaliser des tâches déterminées pour résoudre des problèmes donnés.
---	---

Remarque :

Manquant d'archives qui pourront nous détailler l'émergence et le parcours de cette démarche, on s'est appuyé sur des rapports de stage qu'a rédigés Ait Ouali Nasserline en ces temps de formation.

Il est à noter aussi que d'autres formations et d'autres stages sont nés. L'encadrement est pris en charge par des inspecteurs et des enseignants ayant bénéficiés des premières formations déjà citées.

Ces formations en pédagogie de projet ont permis à un nombre élevé d'enseignants d'être initié à cette méthode qui a connu une réalisation de plusieurs projets de la part des élèves qui ont été enseignés et formés par la pédagogie de projet.

La partie pratique

Après plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement, la langue amazighe, n'a pas encore trouvé sa stabilité. Des difficultés d'ordre pédagogiques persistent encore et un manque des matériaux didactiques est toujours présent dans les établissements.

Pour mener l'enseignement de tamazight à ses termes, on a mis à la disposition de ses enseignants des outils pédagogiques qui se résument en : *un programme, un document d'accompagnement et un manuel scolaire*. Tout de même un manque en pédagogie et en didactique est à présent signalé.

On a voulu, par ce travail, apporter quelques éléments de réponse et éclairer quelques points sur le thème : « *L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact, essentiellement, sur les Arabophones* » qu'on souhaite répondre à quelques préoccupations de l'enseignement de tamazight.

Nous allons à présent expliquer quel choix méthodologique nous avons fait pour valider nos hypothèses.

Notre choix méthodologique découle nécessairement d'un cadre théorique qui articule sur plusieurs domaines : celui de la pédagogie et celui de la didactique, et des objectifs poursuivis dans ce travail.

Par voie de conséquence, cela suppose la récolte d'informations contenues notre travail du terrain, c'est-à dire une réalisation d'une expérimentation en classe. Celle-ci adhère à l'esprit d'une recherche-action qui articule des éléments théoriques conçus à des fins pédagogiques et la pratique de la classe elle-même.

Il s'agit aussi, pour notre part, d'expérimenter un dispositif didactique qu'on a élaboré, et pour ce faire, cette partie sera scindée en quatre chapitres :

Dans le premier ; nommé «Quelques repères méthodologiques et données de l'enquête» où on abordera avec plus de détails notre terrain de travail, les outils et les moyens qui nous ont permis de récolter notre corpus.

Le deuxième chapitre sera sous forme de «Grille d'analyse du corpus».

Quand au troisième chapitre intitulé « Analyse et aperçu de la démarche suivie », il traitera avec plus de détails notre démarche dans l'enseignement.

Le dernier chapitre sera réservé à l'analyse du corpus.

Chapitre 1 :

Quelques repères méthodologiques et données de l'enquête.

Ce thème auquel on souhaite apporter des réponses part d'une réalité que vivent les établissements scolaires des villes, particulièrement ceux de la ville de Tizi-Ouzou. L'hétérogénéité linguistique, ou la présence de l'élément arabophone et berbérophone dans la même classe posent beaucoup d'interrogations pour les enseignants. Parfois, le fait (l'hétérogénéité linguistique) se voit délicat et difficile à gérer pendant le déroulement des séances de tamazight.

En effet, notre travail abordera ce fait dans une démarche qui s'inscrit dans « la recherche-action ».

1- Aperçu sur la recherche-action :

On définit la recherche-action comme étant une recherche qui : *« il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité, recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations »*¹.

Depuis plus de cinquante ans, une approche spécifique en sciences sociales du nom « **recherche-action** » a émergé et a été développée dans le monde, notamment à partir des Etats-Unis d'Amérique.

Cette méthodologie nouvelle n'est qu'un prolongement de la recherche traditionnelle en Sciences sociales. C'est en 1986, lors d'un colloque à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) que les chercheurs optent pour une définition (celle qu'on a déjà citée ci-dessus) sur laquelle ils se sont partis pour ouvrir la voie pour d'autres définitions ultérieures.

La recherche-action n'est pas un simple avatar méthodologique de la sociologie classique, elle s'ouvre de plus en plus sur une révolution épistémologique largement encore à explorer. Elle exprime une véritable transformation de la manière de concevoir

¹ -BARBIER R, 1996, *La recherche-action*, Ed : Economica, Paris, p7.

et de faire de la recherche en sciences humaines. Elle fonde sa nouveauté sur un aspect : l'inscription du chercheur dans la société. Ce dernier, appelé encore le praticien, et au cours de sa pratique, est pluri-fonctionnaire, parfois il se retrouve sociologue, d'autres psychosociologue, philosophe, historien, inventeur, militant... etc. Il joue son jeu professionnel, c'est-à-dire les aspects de sa recherche dans une dialectique qui s'articule sur les dichotomies : implication et distanciation, affectivité et rationalité, autoformation et hétéro-formation.

Il est à signaler qu'il y a différentes recherches actions mais la plus utilisée en éducation est la recherche-action existentielle, *« il s'agit d'une forme d'une recherche action émancipatrice et critique, les enseignants par exemple ont envie de participer directement à la connaissance de leurs problèmes et sont de plus en plus conscients de l'inutilité des recherches classiques faites par d'autres sous la bannière des sciences de l'éducation »*¹

¹ -BARBIER R, 1996, *La recherche-action*, Ed : Economica, Paris, p38.

2/ Présentation du terrain de recherche.

En effet, pour mener à bien notre recherche, on a opté pour une approche empirique des faits car on est parti d'une réalité et d'une observation antérieure des faits sur le terrain (c'est-à-dire au sein des écoles).

Et pour recueillir les éléments de notre travail, une enquête sur terrain est jugée comme un élément indispensable afin de mesurer les variables de notre problématique. On va présenter ci-dessous les méthodes utilisées pour recueillir nos données.

Cette enquête est opérée en se reposant sur une étude de cas d'un échantillon composé de deux élèves.

A/ Lieu de l'enquête :

Notre lieu d'enquête est une école primaire : « Nouvelle Ecole Boukhalfa » qui se situe à Boukhalfa, à 15Km de la ville de Tizi-Ouzou. (En effet, Boukhalfa est une zone dont les habitants ont deux codes linguistiques pour communiquer : le kabyle et l'arabe dialectal dit arabe tiziouzien).

C'est dans les deux classes de 5^{ème} année de cette école: la classe (A) (ou bien le grand groupe) où se trouve notre informateur (1) qui fait part d'une vingtaine d'élèves subdivisés en 5 groupes projets, la classe (B) où se retrouve l'informateur (2) qui fait part de 18 élèves subdivisés en 4 groupes projets, qu'on a achevé notre enquête.

B/ Choix du lieu d'enquête :

Notre lieu d'enquête est l'école primaire : « Nouvelle école Boukhalfa ». Le choix de cette école est fondé sur les critères suivants :

- Les élèves qui côtoient cette école sont hétérogènes du point de vue du code linguistique.
- L'enseignement de tamazight dans cette école se fait par la pédagogie de projet.
- L'accessibilité aisée à l'école et la disponibilité de ses élèves.

C/ Déroulement de l'enquête :

Pour la collecte de notre corpus, on a choisi un dictaphone pour enregistrer les dires (le discours oral) de nos informateurs lors de la réalisation de leurs projets. Les enregistrements ont été menés du 14 février au 25 avril 2010.

D/ Informateurs:

Nos informateurs sont deux filles inscrites en 5^{ème} année primaire :

- B.Nesrine : l'informateur (1) de la classe (A).
- GH.Kamilya : l'informateur (2) de la classe (B).

On tient à expliquer que nos informateurs sont un échantillon représentatif de la base de sondage. C'est lors du travail en groupe en classe, qu'on a remarqué le comportement et l'attitude des Arabophones au sein de leurs groupes qui se résument en : le groupe se met à parler kabyle sans gêne par la présence de l'élève arabophone.

Le choix de cet échantillon répond à une série de critères : en premier, nos informateurs en question sont arabophones, leur langue maternelle est l'arabe dialectal. Elles ont suivi un enseignement de tamazight en 4^{ème} et 5^{ème} année primaire par la pédagogie de projet. En plus, elles n'ont pas le trac devant le dictaphone et spontanées lors de l'émission de leurs discours.

E/ Projets des informateurs:

En effet, les projets de ces élèves (ou de nos enquêteurs) sont représentés comme des documents écrits et illustrés.

L'informateur (1) est inscrite dans le groupe : « Agraw n yitran », leur projet est intitulé : « **Iyersiwen ara ineggren** » (les animaux en voie de disparition).

L'informateur (2) est inscrite dans le groupe « Agraw n tayri », leur projet est intitulé : « **Tarbast tayelnawt n Lezzayer n ddabex n uɖar** » (l'équipe nationale du football algérien).

Note : les projets sont aussi présentés en annexes.

3/ Corpus :

- 1- Notre corpus est un ensemble d'enregistrements réalisés avec un dictaphone pendant l'accomplissement des projets par les groupes de nos informateurs (du 14 février jusqu'au 25 avril 2010).

Pourquoi opte-t-on pour des enregistrements ?

On a voulu axé l'intérêt de notre recherche sur l'acquisition du « **code oral** » ou des compétences communicatives chez ces Arabophones. Nous avons choisi le code oral car il s'inscrit comme « l'élément opportun » pour les Arabophones même s'il est moins pris en charge par l'enseignement par rapport à l'écrit et aux points de la langue ; chose qui s'explique du fait que tamazight est la langue maternelle des élèves, ce qui suggère, automatiquement, leur maîtrise du code oral.

De ce fait, on a tendance à « écarter » les élèves arabophones pendant les séances de tamazight vu qu'ils n'ont pas ni la même maîtrise, ni le même rythme scolaire des Kabylophones. Cela se fait malgré la forte présence qu'on remarque des apprenants arabophones dans les écoles (essentiellement dans les villes).

En adoptant la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement de tamazight, nos informateurs se sont inscrits dans des groupes kabylophones, ayant pour tâche d'accomplir un projet en tamazight, une tâche qui leur permet et les « oblige » aussi à communiquer, chercher et parler kabyle afin de réussir leur projet.

La pratique de la pédagogie de projet fait appel à ce que les élèves font des synthèses et des résumés sur leurs projets : ils émettent le processus de leur progression, l'état d'avancement, leurs difficultés... etc. En ces conditions, nos informateurs concernés font eux les résumés en tamazight et qu'on en enregistre avec un dictaphone.

Note :

- 1- Les enregistrements sont inscrits en annexes.
- 2- En plus des enregistrements, notre corpus contient aussi des journaux de bord. Il s'agit d'un choix de (3) journaux de bord, écrits au début et à la fin de la réalisation du projet qu'on a choisis pour des besoins de notre recherche. (Egalement, ils seront présentés en annexe).

Chapitre 2 :

Grille d'analyse du corpus.

Avant de nous mettre dans nos analyses, il nous est paru nécessaire de faire une grille sur laquelle reposent nos analyses.

On a tenu en compte comme matière à analyser : des enregistrements recueillis par une recherche-action au sein des classes ; suivis des journaux de bord.

Afin de pouvoir croiser ces données avec les objectifs qu'on cherche, on tient à détailler, dans ce qui suit les points sur lesquels nos analyses vont se déployer.

Notre recherche détectera, ainsi vérifiera par son analyse qu'elle élaborera les compétences (linguistiques et sociales) souhaitées être installées chez nos informateurs avec une grille d'analyse qui est axée sur plusieurs lignes et qu'on abordera étape par étape dans ce qui suit.

1/ Vérification des objectifs tracés dans de la pédagogie de projet :

Pour ce faire, on va se baser essentiellement sur les journaux de bord sans pour autant marginaliser nos enregistrements. Les journaux de bord vont nous servir comme preuve à l'appui qui nous permet de vérifier si les objectifs de la pédagogie de projet sont aboutis.

En adoptant la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement de la langue amazighe, on a tracé une série d'objectifs qu'on voulait atteindre.

Dès le départ, on a placé les élèves au cœur du dispositif de la pédagogie de projet afin de les accompagner dans leur nouvel élan de créativité et les amener à la concrétisation de ces objectifs qui apparaîtront dans leurs projets. Cela est fait tout en respectant et prenant en compte le fait que les élèves de la classe ciblée sont linguistiquement hétérogènes (présence de Kabylophones et Arabophones).

Nos objectifs, qui sont d'ailleurs ceux aspirés par la pédagogie de projet, se résument en ces points:

1- En premier rang, créer une dynamique du grand groupe pour permettre aux élèves arabophones de s'intégrer au sein de leurs groupes. Cela les aidera à avoir des savoirs linguistiques et culturels de la langue enseignée qui surgissent aux moments d'interactions et des échanges conversationnels autour de leurs projets. Utiliser la langue dans des situations de communication réelles renforce les acquis et les apprentissages.

2- Renforcer leurs compétences linguistiques de l'oral et de l'écrit par des travaux de recherche qui donnent du sens à leurs apprentissages, en insistant sur la cohérence de leurs exposés en forme (introduction, problématique, développement et conclusion) et en sémantique. Ainsi ancrer chez les élèves des compétences sociales telle la prise de la parole aux enseignés : le « parler » et « l'écouter », les échanges et

l'entraide. Permettre aux élèves de travailler en atelier et seuls, sans la présence d'un quelconque œil vigilant qui les surveille. C'est ici une autre forme d'autonomie qui leur est conférée ce qui les pousse à prendre la responsabilité de leurs apprentissages.

3- Choisir des thèmes de projets qui véhiculent les événements d'actualité et qui captent la curiosité des élèves et provoquent en eux des réactions qu'on peut utiliser dans l'action éducative. Parler des choses vécues, dans l'environnement de l'élève, les motivent à chercher et à répondre à plusieurs questions et problématiques.

4- Vouloir rompre avec les recettes de la méthode ancienne, elles sont jugées monotones et désintéressées par les élèves (et par les enseignants). On revoit la répétition des thèmes du passage d'une année à une autre, de plus le programme concentre ses apprentissages sur les points de la langue oubliant le côté culturel que véhicule la langue.

II/ Vérification des compétences acquises lors de la pratique de la pédagogie de projet chez les Arabophones :

Les enregistrements qu'on a réalisés au près de nos informateurs avaient pour objectif de recueillir leurs discours (le code oral). On a voulu suivre, leur usage et leur progression dans le code oral. Ces données avaient également pour but de retirer les compétences installées chez ces élèves et de les analyser en se basant sur ces traits :

- **Le lexique :**
 - Alternance des langues, mélange des langues, le bilinguisme :
 - emprunts
 - présence du néologisme
 - état d'annexion

- maîtrise de la compétence communicative et situationnelle

- Quelques aspects de la phonétique.

III/ Comparaison des compétences acquises chez les Arabophones avec celles recommandées par le programme officiel :

Dans ce qui suit, on réservera un volet pour comparer les compétences extraites et trouvées chez nos informateurs à celles du **profil de sortie** recommandées par le programme officiel.

Il est à rappeler que l'enseignement de tamazight au niveau des écoles primaires est introduit en l'an 2005 à partir de la 4ème année, aux élèves de 8 et 9 ans, des manuels sont également conçus pour ce cycle, un guide d'entretien et un programme.

- Le programme officiel

On assiste à un programme destiné aux enseignants de 5^{ème} année primaire, fait en 2005. Ce programme concerne les apprenants amazighophones et non amazighophones, à savoir les compétences à installer chez les élèves en se basant sur ces deux pôles : le profil d'entrée de l'élève et son profil de sortie.

Le programme recommande que la répartition annuelle de la 5ème année soit composée de (3) projets dont les thématiques sont: le conte, la lettre et la nature. Ces projets sont répartis en 9 séquences. Chaque séquence est composée de leçons qui traitent : la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et qu'on clôture par une production écrite (l'équivalent d'une situation intégrative).

Ce qui nous intéresse pour cette éventuelle étude, est la partie du programme consacrée aux élèves non-amazighophones. Cette partie détermine ses objectifs en acquisition et développement des compétences pour une interaction à l'oral et à l'écrit par une méthode qui se base sur les travaux de groupes. Ceci va se mesurer dans l'évaluation du profil de sortie de l'élève.

Il est à rappeler que : « *le profil de sortie : la question posée ici est la suivante : quel est le profil de sortie attendu correspondant à telle ou telle filière ? Attend-on de l'apprenant qu'il dispose de connaissances importantes, de compétences, et quel type de connaissances ou de compétences est-il attendu de lui au terme du cycle de formation ?* »¹.

En effet, dans le programme de tamazight consacré à la 5^{ème} année primaire, on extrait une partie conçue aux élèves non amazighophone, une partie qui traite le profil de sortie des non amazighophones dont on va transcrire les points que dicte l'apprentissage du code oral. (On va s'intéresser à l'oral uniquement car c'est le fondement de notre recherche).

Le texte dicte que :

« *En cette deuxième année d'apprentissage, l'élève non amazighophone arrivera :*

- ***A l'oral :***

- *à la prononciation correcte de tous les phonèmes.*

- *à la production d'énoncés simples*

- *à la maîtrise d'un certain nombre d'actes de paroles dans des situations de communication courantes.*

- *à réagir à des consignes orales*

- *à se présenter aux autres ou à présenter d'autres personnes.* »²

¹ - ROEGIERS X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed: De Boeck & Larcier, p291.

² -Document d'accompagnement des programmes de la cinquième année primaire, septembre 2005, MEN.

Notes et abréviation :

Avant d'entamer notre analyse, on doit d'abord rédiger les abréviations correspondantes ainsi que les informations sur les journaux de bord qu'on a utilisés afin d'éviter de les réécrire à chaque usage.

- L'informateur (1) : possède 2 journaux de bord, le journal (1) abrégé en : J (1) écrit le 16 février 2010 et le journal (2) abrégé en J (2) écrit le 19 avril 2010.
- L'informateur (2) : possède un journal de bord abrégé en J (3), écrit le 15 février 2010

Notre notation sera comme suit:

- On utilisera la notation usuelle pour écrire nos enregistrements ainsi que pour nos exemples.
- On utilisera l'API (l'alphabet phonétique international) pour mentionner les traits phonétiques qu'on aura à analyser.

Chapitre 3 :

Analyse et aperçu de la
démarche suivie:

Dans ce qui suit, on va jeter un œil, en premier lieu, sur notre exploration sur terrain. On aura à décrire et à apporter des explications sur le choix de certains paramètres.

1/ Déroulement des séances de tamazight :

L'enseignement de tamazight se fait dans un volume horaire de 3 heures par semaine dans tous les paliers, y compris celui du primaire. Aux écoles primaires, ce volume horaire est subdivisé en (4) séances de 45 minutes chacune, selon les notes ministérielles.

Pour notre part, le volume horaire réservé à l'enseignement de tamazight est distribué en (2) séances pour les classes de 5^{ème} année:

- Une séance de 2 heures (consacrées aux groupes projets)
- Une autre séance d'une heure (consacrée au grand groupe pour débattre et présenter les points de langue, les forums, des activités culturelles ...etc.).

Il est à rappeler que notre enquête concerne une expérience menée au sein de l'école primaire de Boukhalfa « Nouvelle Ecole Boukhalfa » durant deux mois. Une expérience qui s'inscrit dans le cadre de recherche pour ce mémoire ; afin de répondre par une pratique réelle sur le terrain à une série d'interrogations que contient notre problématique, mais aussi parce que cela fait partie du cursus d'apprentissage de ces élèves.

2/ L'objectif de notre enseignement :

L'objectif de notre enseignement par le biais de la pédagogie de projet est tracé, dès le début de l'année, tout en prenant en considération ces points:

- Les directions proposées par le programme, être enseignant dans le corps éducatif indique le respect et de suivi du programme officiel.
- Les résultats et les observations qu'on a recueillis dans nos expériences précédentes dans l'enseignement où on a remarqué et appris que les élèves arabophones souhaitent apprendre des compétences communicatives et la compréhension du code oral, en premier abord.

Ce qui concerne notre pratique, on a essayé, donc, de joindre et de croiser les données précédentes avec les objectifs et les orientations de la pédagogie de projet pour mener à bien notre enseignement.

Pour nous, adopter cette méthode est synonyme d'une « réponse probable » à l'hétérogénéité linguistique que vivent ces classes, une façon de s'occuper de ces Arabophones en les intégrant dans des groupes kabylophones pour se retrouver au sein de la langue et leur donner une occasion authentique à communiquer et à acquérir des compétences dans la langue berbère.

Ainsi, et par les projets que proposent la pédagogie de projet, on donne une occasion pour tous les élèves à traiter des thèmes de projets, qui véhiculent les événements d'actualité. Des thèmes qui captent la curiosité des élèves et provoquent en eux des réactions qu'on peut utiliser dans l'action éducative d'une manière générale.

3/ Le rôle de l'enseignant:

En pratiquant la pédagogie de projet, je m'inscris, autant qu'enseignante, dans une dynamique participative. Je m'implique avec les élèves dans la dynamique du dispositif de la pédagogie de projet transposé dans les classes de tamazight.

Ceci nous a permis d'observer et de nous intéresser essentiellement à nos informateurs, dans une logique de participation active aux différents questionnements de notre problématique.

4/ Pourquoi le choix de deux (2) heures pour les groupes projets ?

La pédagogie de projet est une démarche qui répond à des principes et des objectifs qu'on a déjà exposés et le fonctionnement du projet se fait en trois grands moments : grand groupe, sous-groupes projets et grand groupe, après différentes discussions et négociations avec l'enseignant et les élèves.

Ce choix de répartition du volume horaire est conditionné par les difficultés que vivent les écoles primaires d'une manière générale et notre école d'une manière particulière : absence de bibliothèques, manque de salles ce qui suggère un enseignement par la double vacation et dans des temps anti-pédagogiques, manque de moyens dont recommande l'approche par compétence : ordinateurs, recherche sur sites net...etc. De plus, la majorité des parents ne coopèrent pas, ne contribuent pas à la

réalisation des projets. Parfois, ils ne tolèrent pas le regroupement des élèves (leurs enfants) en dehors de l'école.

Face à ces contraintes, on a essayé de gérer ces obstacles et d'appliquer la pédagogie de projet selon nos moyens, selon notre contexte et les données de notre école. On s'est entendu avec les élèves qu'ils fassent les travaux de recherche et ramasser la matière (savoirs et connaissances brutes) individuellement chez eux ; en discuter et en travailler en équipe en classe durant les deux heures qu'on a consacrées aux projets.

Pour ce qui est de l'autre séance qui dure une heure, elle est consacrée à l'accomplissement et l'achèvement du programme officiel, essentiellement les points de langue. Des leçons de grammaire, de conjugaison, d'orthographe...etc. ont été distribuées, dès le début de l'année, au près des élèves qui assurent les cours qui leurs étaient destinés: ils les préparent dans des fiches bien avant le jour destiné pour les exposer. Si le cours est réussi, c'est-à-dire compris et saisi par ses camarades, on se contente de son travail, si non, on y remédie (avec la participation de l'enseignant) en proposant d'autres exemples et d'autres exercices. Parfois, le cours sera, carrément, refait par un autre élève.

Note :

Cette proposition : assurer les cours par les élèves est faite dans le but et l'objectif d'améliorer le processus de communication et d'interaction en usage de tamazight d'une part, et cela pour tous les élèves mais avec un intérêt de plus aux Arabophones.

D'autre part c'est pour améliorer et renforcer le système d'écriture (essentiellement l'orthographe) et de se servir de ces savoirs de langue pour des corrections de leurs productions finales (la partie écrite les projets).

5/ Le dispositif de la pédagogie de projet :

C'est dans les conditions (qu'on a citées) qu'on a tenté de transposer le dispositif de la pédagogie de projet dans notre école primaire.

Au sein de nos classes, le dispositif de la pédagogie de projet obéit à une architecture bien déterminée. Cette architecture mobilise le va et vient entre le grand groupe, les sous groupes projets et encore une autre fois le grand groupe.

Le grand groupe se dispose en forme d'un « U ». Lorsqu'il est question des groupes projets, les élèves se dispersent dans la salle selon leurs groupes. Chaque groupe a la liberté de choisir son « coin » pour travailler.

Donc, on a essayé de transposer le dispositif de la pédagogie de projet tel que conçu par A. COUËDEL. Un dispositif qui se situe à la frontière du formel (l'institutionnel) et de l'informel (le non institutionnel). Lieu formel, car nous opérons au sein d'une institution, dans une salle de cours, et avec des enseignants. Lieu informel car le projet amène l'élève à se confronter aux différents acteurs sociaux de la vie dans l'école et en de hors l'école.

Chapitre 4

Analyse du corpus :

Ce volet sera vérifié en appuyant, en premier lieu, sur nos journaux de bord, puis sur nos enregistrements.

I/ Vérification des objectifs tracés en choix de la pédagogie de projet :

On vérifiera dans ce qui suit l'essentiel des objectifs tracés par la pratique de la pédagogie de projet.

A- La motivation intégrative :

Si ce critère d'intégration au sein du groupe nous préoccupe c'est parce qu'on le juge comme l'élément essentiel qui permet d'apprendre la langue du groupe en question, du moins quelques compétences d'usage d'une langue.

Pour Annie COUEDEL: « *L'intégration correspond à un mécanisme par lequel un individu ou un groupe adopte la langue/ la culture d'un autre groupe en maintenant intacte son identité culturelle/ ethnique d'origine y inclus sa langue* »¹.

Et à propos, et dans un passage du journal de bord J(2) de l'informateur (1), il avoue : « *xas nekkini d taerabt mi ad kecmey deg temsirt n tmaziyt ad hussey iman-iw am akk inelmaden i yellan di tesmilt-nney* ».

Cet aveu nous démontre son intégration non seulement au niveau de son groupe projet mais aussi dans le grand groupe (la classe), l'équité avec ses camarades la rassure.

Tout en gardant sa culture et son identité d'origine, notre élève avoue dans un autre passage que sa langue d'origine est au même rang de celle qu'elle apprend, l'informateur (1) : « *hemmeley tamaziyt am taerabt* »

¹ -COEDEL A, 1980, « Vivre la langue », *Acquisition d'une langue étrangère*, in actes du 2^{ème} colloque international, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, p14.

Le degré de l'implication et d'intégration au sein du groupe, chez nos informateurs, se mesure aussi dans l'usage de certains paramètres linguistiques tel le taux d'usage des possessifs regroupant et enveloppant le groupe.

Nos informateurs pouvaient se dépasser du « je » (nekk) et le remplacer par « nous » (nekkni). Dans l'un des enregistrements, l'unité du groupe s'affiche dans la déclaration de l'informateur (2) : « *ur nxeddem ara hemmley axaṭer nekkni d agraw mačči d yiwen, d krad* »

B- Le travail en groupe :

Travailler en groupe et en coopération n'était pas facile au début, de nombreux élèves n'arrivaient pas à s'incorporer dedans. Il leur était difficile de travailler en groupe et en autonomie. Beaucoup d'élèves ont signalé le fait soit oralement mais aussi par écrit ; dans leurs journaux de bord : beaucoup de difficultés et de disputes naissent au début. L'informateur (1) écrit le 16 février : « **kerhey deg-s (asenfar) mi yettmeceččawent temddukkal-iw** », l'informateur (2) ajoute : « **kerhey deg-s mi nettemeceččaw ney mi ur nettemsefham ara yef usenfar** ».

En plus, ces élèves qui n'étaient pas habitués à un système de coopération, plutôt celui de l'esprit compétence laissent leur égo se manifester ; le malentendu se génère aussi dans ce point, l'informateur 2 déclare dans son journal de bord J (3) « **kerhey deg-s ticki yiwet ur d-teskin ara acu i tufa di tmusniwin** »

Il a fallu leur apprendre à coopérer et travailler en groupe. Petit à petit, et avec l'envie de mener à terme leur projet, on les a poussés à s'entraider et à coopérer. L'informateur (1) qui se gênait des disputes du son groupe, a déclaré à la fin de leur projet, dans son journal de bord J (2): « **netzellem acu lmeena n lxedma akked timdukall-mney** ». Donc, en plus des compétences linguistiques acquises, les valeurs sociales s'acquièrent avec; tels que le travail en groupe et la solidarité.

En effet, de plus en plus, on remarque que la dimension psychologique du projet se révèle en s'attachant au groupe et aux relations humaines qui s'y développent. A l'aide des liens affectifs qui naissent des situations authentiques (les thèmes, les débats, les forums...) qui permettent aussi d'acquérir la langue.

En d'autres termes, on dira que: « *le travail de groupe s'avère être une pratique favorisant le développement de compétences essentielles tant au niveau scolaire qu'au niveau de l'intégration dans le monde social ou professionnel* »¹

Donc, le travail en groupe et la mise en œuvre des fondements de la pédagogie de projet ont permis d'installer une morale du groupe. On extrait dans un passage un fondement majeur de l'union du groupe, l'informateur (2) avoue : « **ur nxeddem ara ħemmely axaṭer nekkni d agraw** ». Un autre fondement qui est l'entraide se proclame, l'informateur (1) réclame : « **akka am nekk zriy acu nxeddm-d Karina ur tezri ara, a s-iniy, ama d Linda, kul yiwen ad d-yini lħaġa** »

Le respect de tous les membres du groupe et leurs avis s'affiche aussi dans les dires de nos informateurs, l'informateur (2) avance: "ad nexdem nħemmel tarbeṭ taɣelnawt n Lezzayer **ma qeblen imddukkal-inu** ».

C/ Nouveauté des thèmes :

Dans le programme officiel de la 5^{ème} année, on propose les intitulés des thèmes suivants pour être abordés par les élèves : le conte, la lettre et l'arbre.

A voir le choix des élèves à propos de leurs thèmes projets: « *L'équipe nationale du football* » et « *les animaux en voie de disparition* », on dira que ce sont des thèmes non abordés dans le programme officiel. Tout de même on remarque qu'ils captent l'intérêt de nos élèves et les poussent à la création. En effet, dans la majorité de leurs

¹ PIERRET-HANNECART M et PIERRET P, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles, p 60.

propositions de projets, les élèves sont orientés, souvent, vers l'actualité et ce qui les entoure.

D/ Autonomie des élèves :

Parler d'autonomie chez nos élèves suggère d'évoquer leur pouvoir de choisir un thème sans qu'il soit imposé par l'enseignant et prendre la responsabilité de le réaliser et le finaliser dans un délai bien précis.

On dira aussi, que ce paramètre se mesure par notre observation durant l'accomplissement des projets de la part de nos élèves, de jour en jour. Voir les élèves prennent la responsabilité et s'engagent de faire leurs petits coins de travail, en apportant avec eux les tables et le matériel nécessaire pour la réalisation de leurs projets est un signe d'autonomie pour des élèves ayant à peine 10 ans.

II / Analyse des enregistrements :

Il est à souligner que la pratique de la pédagogie de projet est toujours engendrée avec un travail sur la langue, surtout au niveau des interactions où des remédiations et des interventions de correction sont faites et suivies... On essaie que l'élève ait une progression en matière d'apprentissage.

Dans ce qui suit, on va analyser les enregistrements recueillis qui nous ont servis de support et de corpus dans notre travail.

On rappelle que le but de cette recherche était que nos enquêtés utilisent la langue dans des contextes réels et en parler à propos. C'est au cœur de ce comportement qu'on a enregistré leurs discours pour voir de près le phénomène et l'analyser.

Notre analyse sera fondée sur deux domaines : le lexique et la phonétique, des domaines qu'on juge pertinents dans l'apprentissage et l'acquisition des langues (l'oral).

I / Le lexique :

Le lexique est une composante de la langue. Il est l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue. Un locuteur ne pourra jamais maîtriser le lexique d'une langue dans sa totalité. On dit d'ailleurs, que le lexique est une entité théorique, puisqu'il est impossible de recenser l'ensemble des unités lexicales d'une langue.

Le lexique d'une langue est un ensemble de lemmes aux dimensions floues et variables.

Par extension, un lexique est un ensemble de mots et on peut le comprendre comme une liste de termes. Il sera alors synonyme de vocabulaire.

La taille d'un lexique est, par nature, impossible à définir avec précision car le seul moyen de se faire une idée de son étendue est le décompte de lemmes.

Les classes lexicales sont des listes ouvertes, prêtes à recevoir de nouveaux mots et de nouvelles expressions. Elle est la classe la plus affectée par les faits des contacts de langues.

Le vocabulaire, quant à lui, est un sous-ensemble du lexique. Le vocabulaire d'un individu est l'ensemble des unités du lexique qu'il connaît et maîtrise. Le vocabulaire d'un texte sera l'ensemble des unités lexicales que ce texte contient. Le vocabulaire étant un concept propre à un individu ou à un texte qui peut être employé.

C'est aussi le cas de notre corpus, qui connaît l'apparition des plusieurs phénomènes qu'on va énumérer un par un dans ce qui suit.

1/ Alternance des langues, mélange des langues, le bilinguisme :

Vu que nos informateurs ont des connaissances plus au moins considérables dans plusieurs langues (l'arabe, le français, le kabyle), ils se présentent, à première vue, autant qu'individus bilingues.

De ce fait, des phénomènes constatés sur le plan lexical sont le résultat de contact des langues dans leurs productions langagières (c'est-à-dire nos enregistrements effectués) et qu'on va citer tout au long de cette analyse.

A/ Le bilinguisme / l'alternance des langues :

Avant de nous étaler profondément dans nos analyses, on définira, en premier abord, le concept du bilinguisme, et on présentera les types du bilinguisme enregistrés chez nos enquêteurs.

D'une manière générale, on définit le bilinguisme : «...pour désigner l'utilisation de deux langues »¹

Le terme désigne l'utilisation de deux langues .C'est une acception qui s'est rencontrée dans les années (70).D'autres considèrent la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus, font de bilinguisme un emploi générique.

En effet, le bilinguisme est un fait d'oralité ou de parole et n'existe qu'au moment de sa production, c'est un fait d'énonciation. Son existence se manifeste dans les interactions et les productions orales des locuteurs bilingues où les deux langues s'entremêlent et les traces d'énonciation sont pertinentes dans la situation de communication. Le facteur humain c'est-à-dire les participants, le nombre des participants, leurs comportements (les locuteurs peuvent être actifs ou passifs), monopole ou non de la parole, canal de la communication, rapport d'autorité entre participants, rapport de connaissance, etc. Le lieu de la communication, le temps de la

¹ -MOREAU M L, 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Ed : Mardaga, Paris, p 61

communication, le moment où se passe la communication, jouent un rôle très important.

On signale que ce bilinguisme enregistré chez nos informateurs est celui d'un «bilingue coordonné », c'est-à-dire cas de l'individu ayant appris les deux langues dans des contextes différents, donc il a des équivalents de traduction correspondant à des unités cognitives légèrement différentes.

Ainsi, un bilingue coordonné passe difficilement ou lentement d'une langue à une autre dans son discours. Ce dire est appuyé par le nombre d'hésitations que nos enquêteurs produisent, par leur rythmes et leur débit quand ils parlent kabyle.

Ce qui est du phénomène d'alternance des codes est aussi un fait qu'on trouve dans le discours des bilingues et celui de nos enquêteurs. Selon Gumperz, l'alternance de langues est « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents* »¹.

On note que l'alternance signalée chez nos enquêteurs est à dominance une alternance entre l'arabe et le kabyle.

Exemples :

- dayen ɥemmley ad awin zumalai ɛalama ɣayyida.
- ad ketbey lmeɛlumat mlah, neneɥhi lmeɛlumat mačči mlah
- A massa, ɣawebt eliha.
- Hadek lxeɣra tenna-aɣ-d massa-nney

¹ - GUMBERZ J, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, Ed: Université de la Réunion, L'Harmattan, p57.

B/ Le mélange des langues :

Le mélange des langues ou le code switching se présente comme un comportement linguistique caractérisé par l'usage alternatif des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale.

Le mélange de langues est « *caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue L_y dans la langue de base L_x ; dans l'énoncé mixte qui en résulte, on peut distinguer des segments unilingues de L_x alternant avec des éléments de L_y qui font appel à des règles des deux codes* »¹

Donc, le code switching s'interprète comme les glissements qui ont lieu à l'intérieur d'une même conversation, d'une manière moins consciente, plus automatique sans qu'il y ait changement d'interaction. Contrairement à l'alternance qui est juste une juxtaposition des deux systèmes, dans le mélange de langues, une langue est enchâssée dans l'autre.

Dans nos enregistrements, on a aussi signalé ce fait, à titre d'exemples :

- ad nettmenni di **lqelb-nney** : mélange d'un nom arabe avec un déictique kabyle.
- maca nekkni **nveyyer** Maşer mi nruḥ ar teqbuct n ddunit : ajout de l'indice verbal.
- **ngaweb-d** fell-as a massa: ajout de l'indice verbal.
- ayyer i nexdem **aprojet**-agi, ajout de l'initiation vocalique nominale à un nom français.

Souvent on se posait cette question sur le mélange des langues : s'agit-il d'un fait de compétence ou le contraire ? Et pourquoi l'usage du mélange des langues ?

Certains avancent que cette appellation « *mélanges des codes* » dénote l'incompétence du locuteur bilingue dans l'une ou l'autre des deux langues. Mais pour maintenir l'efficacité de la communication une des deux langues supplée à l'insuffisance de performance dans l'autre langue.

¹ - HAMERS J F BLANC M, 1983, *bilingualité et bilinguisme*, Ed : Mardaga, Bruxelles, p 168.

Il est connu que l'usage du bilinguisme engendre d'autres phénomènes sociolinguistiques, essentiellement les emprunts. Ce fait se manifeste en densité dans plusieurs productions de nos informateurs.

2/L'emprunt :

Ce phénomène est considéré comme un élément d'une langue intégré dans le système linguistique d'une autre langue et le résultat de contact permanent entre deux communautés et entre leurs langues.

Pour illustrer ce phénomène qui a été largement étudié, nous proposons la définition la plus récente du dictionnaire de linguistique de Dubois : « *Il y'a emprunt linguistique quand un parler "A" utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler "B" et que "A" ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tout contact de langues. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration)»¹.*

En linguistique, on nomme emprunt lexical (ou, plus souvent, emprunt) le processus consistant, pour une langue, à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. L'emprunt fait partie des moyens dont disposent les locuteurs pour accroître leur lexique, au même titre que la néologie, la dérivation, etc.

Les langues empruntent surtout des mots appartenant aux classes lexicales : « *un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Le terme emprunt est généralement limité au lexique* »²

Dans ce qui suit, on va présenter quelques exemples de quelques emprunts (arabes et français) enregistrés chez nos informateurs :

¹ -DUBOIS J et all, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p 188.

² -MOREAU.M.L, 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Ed : Mardaga, Paris, p136.

- Tusa-n-aɣ-d l'**idée**-agi mi nwala
- ur ɣ-ğgan ara ad nxemm **la coupe d'Afrique**
- Dagi **muḥawala** amek yiwen yebya ad yaru **maelumat zayda**
- akken yekfu le **projet** nney **ykun** yelha.
- acu yesea, **kifac** ad yenger

Commentaires :

Pour en conclure avec ce point : alternance des langues, mélange des langues, le bilinguisme et l'emprunt, on dira que dans le cas de nos élèves on s'est posé la question sur la nature et l'origine du bilinguisme utilisé à plusieurs reprises.

En effet, s'agit-il d'un problème d'identification de termes ou d'un emprunt d'incompétence ? Un emprunt d'incompétence se définit comme : « *un emprunt d'incompétence est produit par le bilingue dominant qui fait appel à sa langue maternelle chaque fois que le mot lui manque dans la langue cible* » ¹

De notre part, on peut avancer que la présence de ces résultats dûs au contact des langues est liée aux manques de lexèmes et d'expression chez nos enquêteurs qui fussent pour le récompenser dans la langue maternelle.

Si on récapitule les résultats, on dira que nos informateurs utilisent et intègrent :

- L'arabe quand il s'agit de parler de nouvelles réalités non évoquées auparavant, en utilisant emprunts et alternances des codes.
- Le français, fait de redondance de ces termes dans l'environnement de ces élèves : coupe du monde, coupe d'Afrique mais aussi pour les connecteurs grammaticaux.
- L'emprunt que soit de langue française ou arabe n'est qu'une stratégie pour compenser son manque dans le lexique de la langue ciblée, c'est-à-dire tamazight. Ici l'apprenant recourt à ce genre de solutions lorsqu'il n'arrive pas à

¹ - MOREAU J M, 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Ed : Mardaga, Paris, p 138.

trouver dans son bagage lexical le mot recherché ; de ce fait, il se retrouve inconsciemment en train de chercher le terme ou l'expression souhaitée dans une autre langue pour combler son manque.

3/ La présence des néologismes :

La langue n'est pas une entité figée et définitivement fixée, en effet, son vocabulaire est en perpétuelle transformation et obéit à des mécanismes de création de termes désignant des réalités nouvelles.

Ce phénomène d'enrichissement du lexique répond donc au besoin des sujets parlants et au souci des spécialistes de la langue et des lexicographes d'adapter la langue aux réalités modernes et à l'évolution des techniques et des mœurs.

Parmi les méthodes d'enrichissement du lexique, on peut compter principalement sur la néologie, un fait que vivent toutes les langues ainsi que la langue berbère : « *De même, la langue amazighe est bien vivante, aussi sa promotion et l'adaptation de son vocabulaire aux évolutions du monde contemporain suppose un renouvellement lexical et, le recours à la néologie est devenu un impératif.* »¹

Le terme « néologie » est utilisé pour désigner l'ensemble des procédures de formation de nouveaux mots dans une langue.

Selon le dictionnaire de la linguistique, « *la néologie est le processus de formation de nouvelles unités...* »²

Ce qui s'agit du **néologisme** terme d'origine grec : *néo* (« nouveau ») et : *logos* (« parole ») – il se définit comme étant le résultat de la création lexicale, « *le néologisme est une unité lexicale, nouveau signifiant ou nouveau rapport signifiant/ signifié fonctionnant dans un modèle de communication déterminé et qui n'était pas réalisé antérieurement* »³

A/ Bref rappel sur la néologie berbère :

La néologie lexicale berbère n'est pas un fait récent. Elle remonte au début de l'année 1945 où les néologismes sont apparus dans des chants nationalistes produits par des militants kabyles du mouvement national algérien tel : « *kker a mmi-s umazigh* », « *ghur-i yiwen umeddakkel* »...

¹ Journées d'étude sur l'enseignement de Tamazight- Région Est -Les 22 et 23 mai 2006, Dar El-Mourabbi, Batna, HCA, 2009, p34.

² J DUBOIS, 1994, *Dictionnaire linguistique et science du langage*, Ed : Larousse, Paris, p 322

³ Idem

Ces néologismes ont vu le jour sous forme de création inédite, selon des procédés propres à la langue ou d'emprunts à d'autres parlers berbères.¹

B/ Pourquoi le recours aux néologismes ?

Si la langue berbère recourt à la néologie c'est dans le but de satisfaire les besoins lexicaux essentiellement les nouveaux référents mais aussi dans le but d'« éliminer » et de « chasser » les emprunts qui envahissent la langue amazigh en vrac.

Il est à signaler que les domaines d'utilisation de ces nouveaux termes sont vastes ; ils sont très fréquents dans les médias : la radio en premier lieu, les journaux télévisés mais surtout le domaine de l'enseignement qui procure et utilise une quantité considérable de ces néologismes dans les programmes et les manuels.

Certains pensent que l'école est le milieu favorisé pour ces créations : « *L'école est le fer de lance de cette valorisation et de cette modernisation.* »²

Depuis son introduction dans le système éducatif, la langue berbère a été toujours enseignée dans la majorité en kabyle tout en utilisant des lexèmes extraits des documents berbères, des lexèmes ou des néologismes qui se définissent dans le milieu scolaire comme étant « *le lexique scolaire* » dont l'enseignant de tamazight est appelé à l'installer et l'apprendre à ses apprenants. Ces deux documents qu'on va citer ci-dessous sont les deux références essentielles pour l'enseignant et l'enseigné.

C'est à partir de ces documents qu'on extrait des néologismes pour les cours, essentiellement la grammaire, qui nécessitent ce pont :

- « Tajerrumt n tmazight » de Mouloud Mammeri
- « Amawal » de Mouloud Mammeri

Nos enquêteurs aussi recourent à l'usage de ces monèmes dans leurs discours :

Exemples :

¹ ACHAB R, 1994, *La néologie lexicale berbère : approche critique et propositions*, Thèse de doctorat, INALCO.

² Idem, p34

- agzul, asenfar, tanfalit, adlis, asentel, massa (termes qu'on retrouve dans le lexique scolaire)
- Tayelnawt, aymis, tugniwin, agdud...
- Acku, maca... (monèmes grammaticaux).

Commentaires :

Revenant à notre corpus. Ce qu'on remarque, c'est que nos informateurs utilisent avec « excès » ces néologismes par rapport aux Kabylophones. Cela s'explique par les efforts des Arabophones qu'ils fournissent dans leurs recherches et leurs usages des dictionnaires.

4/ La progression lexicale:

L'actualisation de la progression de la langue acquise chez nos informateurs, on veut l'accentuer, toujours, au niveau des lexèmes. Un fait qu'on a remarqué se voit présent au fur à mesure que le projet avance dans le temps.

Dans nos enregistrements, on a signalé tout au début que nos informateurs émettent des lexèmes en arabe pour en parler des réalités qu'ils souhaitent. Mais au fur à mesure que le temps passe et après maintes conversations et usages, ces termes seront remplacés par des termes de la langue ciblée à être acquise, à titre d'exemples :

- Lxatima → taggara
- journal → aymis
- zzumala → imeddukhal
- aṣṣuwar (photos) → tugniwin
- alafkar → tiktiwin

Une progression qui se manifeste au fur à mesure que le travail avance. Ceci est une amélioration qui n'est en fait qu'un signe de recherche et de collaboration de la part de nos enquêtés mais aussi de remédiations des lacunes et des manques commis auparavant.

5/ L'état d'annexion :

Ce concept appartient au couple oppositif *état libre/ état d'annexion*, qui désigne une alternance caractéristique de l'initiale du nom en berbère.

L'état d'annexion indique la modification qui affecte la première voyelle ou la première syllabe de certains noms en berbère, dans des contextes bien déterminés.

L'état d'annexion se présente comme : « *Les modifications formelles liées à l'opposition d'état concernant la syllabe initiale du nom. Au masculin (indépendamment du nombre, voyelle initiale : a/u/i), on a, pour tous les dialectes berbère nord* »¹

L'opposition d'état en kabyle, est engendrée par une certaine divergence entre les Berbérissants. D'un côté, il y a ceux qui le considèrent comme un fait de morphologie ayant des fonctions syntaxiques, de l'autre balance, il y a ceux qui le considèrent un fait de morphologie seulement.

Ce qui est de la morphologie, et selon A. Martinet, « *Pour quiconque apprend une langue, il est indispensable de s'habituer à toutes les variations de forme des différents monèmes, à leurs amalgames et à leurs discontinuité. Nous désignons l'étude de ces variations comme étant la morphologie. Les variations de forme des monèmes représentent, dans leur ensemble, des complications dont on pourrait se passer sans que le message se voit privé d'aucun trait de sens : je vas à la gare, peut surprendre chez un adulte instruit mais tout le monde aura compris* »².

Tout en appuyant sur cette définition de Martinet, et en la joignant à celle de l'état d'annexion, on va essayer de mettre la lumière sur ce fait. Pourquoi ? Car il est un point sensible qu'on remarque, à première vue, manquant (parfois absent) chez nos élèves arabophones dans leurs discours.

¹ - CHAKER S, 1996, *Manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Ed : ENAG Alger, p39

² - MARTINET A, 1979, *Grammaire fonctionnelle de français*, éd : Crédif/Didier, Paris, p7.

Cette vision est appuyée par ce propos : « *Notre expérience dans l'enseignement du kabyle à des non-kabyles a montré une grande différence dans l'acquisition et l'utilisation de l'opposition d'état entre les Arabophones et les autres Berbères* »¹

Plus, dans leur acquisition de la langue berbère les Arabophones affichent des attitudes d'indifférence vis-à-vis de l'état d'annexion. « *Les non-berbérophones, quand à eux réagissent d'une manière complètement différente mais aussi indifférente vis-à-vis de l'opposition d'état : c'est-à-dire qu'ils tendent vers l'ignorance complète de ce fait* »²

Les exemples suivants nous permettront d'appuyer nos dires :

- akked **tan**falit
- ma qeblen **im**dukkal-inu
- xedmey di **taz**wert
- Newwi-d tugniwin s **ay**mis
- axaterc yađen-ay **iy**ersiwen
- Après ad nebdu yef **am**ayas

Même si ce fait est négligé par les apprenants arabophones, on remarque dans quelques enregistrements une performance hasardeuse et aléatoire, due à l'usage fréquent de ces termes que les Arabophones finissent par les approprier.

Exemples :

- Nufa les photos n **y**illu
- Nufa deg **ud**lis-agi s **tm**aziyt

¹ - IMARAZEN M, 1995, *L'état d'annexion en berbère (kabyle)*, v1, Mémoire de Magister, Tizi-Ouzou, p16

² -Idem, p17

6/ Maîtrise de la compétence communicative et situationnelle:

L'un des objectifs de la pédagogie de projet est de pouvoir installer chez les apprenants une compétence communicative. Pour HYMES la compétence communicative peut se définir comme « L'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de *communiquer efficacement dans des situations spécifiques* »¹

Comme on l'a déjà cité, pour nos informateurs, on leur a proposé des situations spécifiques, pour voir et évaluer les compétences qu'ils ont acquises essentiellement aux niveaux du code oral.

L'usage des déterminants et de quelques expressions peuvent bien déterminer, mesurer et évaluer l'acquisition de cette compétence situationnelle tel les connecteurs, les démonstratifs et les déictiques

A travers notre analyse, on remarque une présence élevée des déterminants. Ce sont les éléments les plus répandus et redondants dans notre corpus. Ce sont des éléments qui assurent la cohérence du discours et l'enchaînement des propositions exprimées dans la même langue ou dans deux langues différentes.

Exemples :

- Tikkelt-**agi** nexdem asenfar
- Ass-**agi** nexdem agzul
- A massa **dagi** nekteb tazwert

¹ KERBAT ORECHIONI C, 1998, *Les interactions verbales T1*, Ed : Armand Colin, Paris.

II/ Quelques aspects de la phonétique :

Dans une situation générale de communication, l'un des aspects les plus marquants sont les sons qu'une personne produit ou perçoit.

L'étude des sons utilisés dans le langage humain s'appelle la phonétique. En conséquence, les analystes du langage ont développé une méthode de classification servant bien sûr à classer mais également à décrire et expliquer la production de sons des langues naturelles.

La prosodie a longtemps été considérée comme un fait secondaire, presque accessoire, dans l'acquisition d'une langue étrangère. Elle est restée en bord de route, ignorée par une pédagogie « traditionnelle » qui a privilégié l'approche écrite. Même dans les méthodes axées sur l'oral, la prosodie est réduite à un rôle tout à fait annexe. Or, restreindre la langue à son seul code écrit, c'est oublier qu'elle est avant tout un code oral dont le rôle essentiel est de permettre les échanges entre les membres d'une communauté.

Ici, on va aborder quelques traits apparaissant dans notre corpus. Notre analyse sur ce point sera fondée sur des remarques les plus pertinentes des enregistrements de nos informateurs. L'étude de l'évolution des langues a également mis à jour de nombreux cas de changements phonétiques similaires à ceux qui se retrouvent dans le discours spontané (assimilation, dissimilation, etc.).

En premier abord, au niveau de la prononciation, *« on ne parle de fonction des éléments phoniques que dans la mesure où ceux-ci résultent d'un choix du locuteur. Mais on doit signaler l'existence de traits phoniques qui renseignent autrui, que celui qui parle le veuille ou non, sur sa personnalité, sa place dans la société où sa région d'origine, et qui ont droit de figurer dans une description »*¹.

¹ - MARTINET A, 1979, *Grammaire fonctionnelle de français*, Ed : Crédif/Didier, Paris, p62.

Il est à rappeler que le système phonologique du berbère comprend une somme de consonnes: bilabiales, dentales, sifflantes, sifflantes, chuintantes, palatales...etc. mais dans notre analyse, on va se focaliser sur deux types de consonnes qui nous semblent comme des traits pertinents pour notre étude :

A/ Les labiovélares : [g°], [k°]

B/ Les spirantes : [ḍ], [g̣], [ḳ], [ṭ], [ḅ] :

Donc, les premières remarques à décrire seront :

A/ Une mauvaise prononciation des phonèmes labio-vélares :

- A l'exemple de: [g°], palato-vélaire sonore spirante : à l'exemple; l'informateur (2) : « axaṭer nekkni d [agraw] mačči d yiwen » au lieu de [ag°raw].

B/ Les spirantes :

- En premier abord, on note que pour ces trois spirantes [ḍ], [ṭ], [ḅ], l'élève arabophone ne trouve pas de difficultés à les prononcer correctement. On peut tirer des exemples de notre corpus :

- L'informateur (1) : « Nufa ḍeg uḍlis-agi s maziṭ̣ »

- L'informateur (2) : « ṭikkelt-agi nexḍem asenfar yef terbeṭ̣ tayelnawṭ̣ »

- Pour les deux autres spirantes [g̣], [ḳ], le cas est différent. L'élève arabophone n'arrive pas à les prononcer et s'il le fait, le résultat est avec une consonne occlusive.

A l'exemple :

- L'informateur (1): “ad nexdem [ameḳ] i ilaq ad nḥader yef yiṭersiwen” au lieu de [ameḳ]

- L'informateur (2): “Ad d-nejmee timusniwin, tugniwin, i [tiḳtiwin]” au lieu de [tiḳtiwin].

- L'informateur (2) : « Ass-agi nexdem [agzul] » au lieu de [aḡzul]

En ce qui concerne des autres traits phonétiques signalés au près de nos enquêteurs, ces faits s'inscrivent au cœur de la phonétique combinatoire.

En effet, **la phonétique combinatoire** se définit comme l'étude de l'interaction des sons les uns sur les autres, elle désigne les modifications que subissent les sons et les bruits en contact dans la chaîne parlée. Ceci est dû à des contraintes articulatoires lors de la combinaison de deux ou plus de deux phonèmes.

Le fait le plus marquant en kabyle est celui de :

- L'assimilation phonétique:

L'assimilation phonétique est un type très fréquent de modifications phonétiques subies par un son au contact d'un son voisin, qui tend à réduire les différences entre les deux. En d'autres termes, elle consiste en l'acquisition par un son d'une ou plusieurs caractéristiques propres à un son voisin.

À quoi peut-on attribuer ces différences de prononciation?

Il faut comprendre que la langue est une suite de sons enchaînés avec relativement peu d'interruptions. Dans la production de ces sons, il est plus facile et normal d'essayer de ne pas produire les sons de façon isolée, mais plutôt d'anticiper la prochaine articulation. Cette anticipation, qui change légèrement la qualité des sons, sera permise à condition que la compréhension du message ne soit pas compromise. Ce phénomène est appelé l'économie des changements linguistiques.

En effet, le phénomène le plus répandu en kabyle est l'assimilation de :

- $d + t = [tt]$ (une consonne affriquée) : à l'exemple de l'informateur (2) : « nekknɪ akked tameddakkelt-nney KENZA » au lieu de dire : « akkettemddakkelt-nney ».

L'informateur (1) : « a twali di dictionnaire » au lieu « attwali ».

- $n + y = [gg]$ (une consonne occlusive) : à l'exemple de l'informateur (1) : « nekknɪ d agraw **n** yitran » au lieu « **g**getran » , ou encore : « Nufa les photos **n** yillu » au lieu de « **g**gillu »

- n+ w= [bb] (une consonne occlusive bilabiale) : « ad nexdem illu anda yeic? Di Tefriqt **n** wadda » au lieu de « **bb**adda ».

III/ L'évaluation par rapport au profil recommandé par le programme officiel:

Comme on l'a déjà cité, le MEN dans son programme a pris en compte la présence des élèves arabophones pendant l'apprentissage de tamazight tout en leur réservant un profil de sortie spécial.

Selon nos données, nos élèves en question ont bien acquis les objectifs tracés, de plus, ils sont passés à la réalisation des énoncés plus complexes et à la réalisation des productions.

On va mettre en lumière les critères les plus marquants qu'a proposés le MEN dans le profil de sortie des Arabophones :

1/ « *À se présenter aux autres ou à présenter d'autres personnes* »¹ :

Chose que font nos enquêtés à chaque émission de leurs résultats en parlant de leurs projets... L'élève se présente, présente son groupe, une tradition et compétence culturelle acquises:

A l'exemple : « *Azul fell-awen, nekkni d agraw n yitran, lliy nekk Nesrine Busetoua, Belhusine Karina, Saïd Cawec Saqila, Waeic Linda, Leelam Zahya* »

2/ « *à la maîtrise d'un certain nombre d'actes de paroles dans des situations de communication courantes* »² :

A l'exemple d'un souhait énoncé : « *A massa, nettmenni ncallah a ken-iggeb asenfar-agi, i ad nhareb yef iyersiwen-agi akken ur negren ara* ».

¹ Document d'accompagnement des programmes de la cinquième année primaire, septembre 2005, MEN

² Idem.

3/ « À la prononciation correcte de tous les phonèmes »¹:

En effet ce critère suscite et évoque beaucoup d'interrogations au près de cette catégorie. Les élèves arabophones, d'autant nos enquêtés, n'arrivent pas à acquérir cette compétence à 100/°.

On signale toujours l'incompétence de prononcer certains phonèmes, à l'exemple des labiovélares: [k°], [g°] et des spirantes [ḡ], [ḵ]. Un fait dont va essayer de donner des éléments de réponses dans les pages suivantes.

¹ Document d'accompagnement des programmes de la cinquième année primaire, septembre 2005, MEN

IV/ Bilans, résultats et propositions :

Cette étude représente une expérimentation d'une des méthodes d'enseignement de la langue berbère qui est la pédagogie de projet et chercher à vérifier son impact sur le terrain auprès de l'élément arabophone.

1/ Notre point d'intérêt est l'acquisition du code oral chez ces élèves arabophones, en d'autres termes on se pose la question s'ils arrivent à parler kabyle en adoptant la pédagogie de projet?

Exploiter leurs discours et leurs échanges verbaux (nos enregistrements) nous a emmené à exposer ces résultats :

- Les élèves arabophones confrontés à des situations du besoin de parler tamazight : présenter des résumés oralement à propos de leurs projets les a poussés à émettre des dires et échanges verbaux qui expriment des réalités et traitent des thèmes. Donc la pédagogie de projet par sa conception non seulement a pu intégrer ces élèves au sein des groupes kabylophones mais elle a offert à cette classe une situation d'utilité de s'exprimer en kabyle.
- Le produit oral de nos élèves du point de vue lexical (ou vocabulaire) s'enrichit au fur à mesure que le projet avance. Ils essayent de jours en jours d'éviter les lacunes et les erreurs déjà commises (alternance des langues, mélange des langues, bilinguisme et emprunt) soit avec les interventions des autres membres des groupes, soit de l'enseignant pour actualiser et réaliser des progrès en usages des expressions et du vocabulaire berbère.
- Encore, on note que le lexique acquis appartient aux divers domaines (et non limité à celui qui englobe l'école) avec l'appui de la pédagogie de projet qui donne l'occasion d'aborder plus d'un projet (voir des groupes qui peuvent traiter jusqu'à 4 projets par année). Cette diversité de thèmes sert à enrichir le lexique des apprenants.

Pour la question de la présence marquante des néologismes, ce sont des néologismes qui appartiennent dans leur majorité au vocabulaire scolaire mais cela n'exclut pas l'apport de la pédagogie de projet en qualité d'apprentissage et d'acquisition du lexique de la langue kabyle.

Cette expérience nous a démontré que la pédagogie de projet est une méthode qui a apporté des fruits à ces apprenants arabophones que ce soit en motivation ou en qualité d'apprentissage et d'acquisition de la langue berbère.

2/ Sur le plan phonétique :

On a déjà signalé auparavant certaines imperfections des Arabophones au sujet d'acquisition de quelques traits phonétiques : les labiovélares et les spirantes.

Dans ce cas, on pourra proposer à ces élèves un apprentissage en plus pour saisir certains paramètres et comprendre le rôle que jouent ces traits au niveau sémantique.

Cet apprentissage sera fondé sur **les paires minimales** (en effet, une paire minimale est un couple de monèmes qui ne diffèrent que par un seul segment phonique ayant des signifiés sémantiquement différents).

C'est avec ces paires qu'on abordera l'apport des spirantes et des labiovélares et le rôle important qu'elles jouent. Elles ne sont pas des éléments esthétiques de la langue parlée mais elles jouent un rôle très important dans le sens des énoncés (c'est-à-dire la sémantique).

On pourra citer ces paires dans des exemples dans l'enseignement: ⁽¹⁾

Avec un son occlusif	Avec un son spirant
-a k -zluɣ (je t'égorge (toi))	- a ḳ -zluɣ (je t'égorge un...) (ex: je t'égorge un bœuf)

¹ - TIGZIRI N, 2000, *Etude acoustique descriptive d'un parler berbère (kabyle)*, Thèse de doctorat, INALCO, Paris, p181.

-a k un-ifak (il vous exterminera)	- a k un-ifak (...vous manquera) (ex : le pain vous manquera)
- Egg (pétrir)	- Eg (faire)

De même pour les labio-vélaires :

Avec un son occlusif	Avec un son labio-vélaire
-ire gg el (il bouche)	- ire gg [°] el (il s'enfuit)
-s kerker (le traîner)	- s k [°] er k [°] er (couver)

Vue l'utilité de ces traits phonétiques, il est donc important de programmer ces savoirs dans les cours de l'enseignement de la langue berbère.

Pour ce qui est des spirantes, partant de nos observations sur terrain (à l'exemple des leçons de lecture), on pense que le mieux est que ces spirantes aient une marque précise qui montre le fait, à l'exemple d'un tiret au dessous. Cela permet aux élèves arabophones qui n'ont pas de savoir antérieurs du fonctionnement de la langue berbère d'éviter cette ambiguïté entre les occlusives et les spirantes et les aident à assimiler davantage ces sons.

Conclusion générale

Pour achever ce présent travail, répondre à nos hypothèses et dégager des perspectives, on rappelle que le contexte de la scolarisation de la langue amazighe est chargé d'innombrables difficultés qui demandent une prise en charge sérieuse. C'est de ces difficultés que plusieurs tentatives d'études et de recherches sont nées dont cette modeste étude.

Dans la mesure où tamazight est une langue enseignée, on pense qu'il est temps de s'interroger sur ce qui se passe, réellement, à l'intérieur des classes, se questionner sur les méthodes et la pédagogie utilisées. Ces interrogations ont constitué la motivation principale de ce travail qui veut joindre des éléments constituant de la pédagogie : la pratique de la pédagogie de projet dans l'enseignement de tamazight et la présence de l'élément arabophone dans les cours de tamazight, ce qui fait du public scolaire un public hétérogène.

On a tenu à ouvrir et à parcourir des chemins qui apporteront un éclaircissement à nos interrogations en faisant croiser des données de type sociolinguistique recueillies par une enquête (enregistrements et observations sur terrain) et des données de type didactique (productions orales et les activités des élèves en classes) recueillies avec une recherche-action afin de trouver des éléments de réponse et mettre à la lumière l'intitulé de notre thème : *« L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes : arabophones et kabylophones et son impact, essentiellement, sur les Arabophones »*.

On a mis l'accent et ciblé les compétences orales et communicatives qu'acquièrent les élèves arabophones pendant le déroulement des séances de tamazight par le biais de la pédagogie de projet.

Face à cette situation singulière, on a mené une étude à propos, basée sur un échantillon d'élèves qui répond aux variables de notre problématique, avec un corpus contenant des enregistrements. Et par une analyse fondée sur plusieurs paramètres, on a pu dégager des éléments de réponses à nos questionnements et nos hypothèses.

Durant notre exploration et à partir de nos analyses et observations, on a constaté que la présence des élèves arabophones qui est vue et jugée comme un obstacle qui freine l'enseignement de tamazight n'est en réalité qu'une variante qui avait besoin d'autres solutions pédagogiques et d'autres pratiques didactiques de la part de l'enseignant chargé de cet enseignement.

L'action pédagogique de l'enseignant, en ces cas, consiste à faire apprendre aux élèves à communiquer, à émettre certains énoncés et échanger quelques paramètres du code oral.

On a aussi constaté que ceci peut se faire par la pratique de la pédagogie de projet : une pratique fondée sur un projet et un travail d'équipe. Une association de bases qui permet un apprentissage de l'écrit et de l'oral à la fois. L'oral qui est l'élément primordial pour les Arabophones s'acquiert à l'aide des orientations de l'enseignant, l'entraide des membres du groupe (voir aussi le grand groupe) et même de l'extérieur. Pratiquer la pédagogie de projet nous a démontré que l'hétérogénéité linguistique du public scolaire ne freine pas l'acquisition, plutôt il est un élément dont on peut se servir pour une construction des situations d'apprentissage.

Les compétences qui appartenaient au code oral s'acquerraient à base des interactions et des échanges verbaux entre les élèves tout en invitant les Arabophones à communiquer, à prendre la parole et à parler de leurs projets, leurs difficultés ...etc.

Certes, la pratique de la pédagogie de projet a créé une dynamique d'apprentissage mais cela ne manque pas de contraintes. Ces dernières se définissent comme étant les limites et les obstacles de notre recherche, à compter en premier rang le manque de moyens et des matériaux.

Dans ce qui suit, on va dresser l'essentiel des résultats obtenus à chaque hypothèse :

- L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet crée une dynamique ayant le centre d'intérêt un projet, ce qui permet d'installer des compétences appartenant code oral auprès des élèves arabophones.
- Les cas qui nous préoccupent dans cette recherche sont les éléments arabophones. Ces derniers qu'on a remarqués intégrés dans les groupes kabylophones apprennent petit-à-petit, en progression, à avoir des compétences linguistiques et même culturelles en tamazight. En effet, Travailler en groupe c'est s'exposer à des situations de communication diverses, au cœur de la langue réelle ce qui permet aux élèves arabophones de s'intégrer et de se mettre en situations d'apprentissage authentiques qui leur garantiront un acquis de compétences linguistiques, sociales et culturelles.

- La pratique de la pédagogie de projet se voit la méthode qui pourra joindre les objectifs des deux pôles d'apprenants : arabophones et kabylophones ; à base d'un projet et d'un groupe qui construisent un pont de solidarité, d'échange et d'entraide pour un rendement meilleur au niveau des apprentissages, chacun avec son rythme.

Certes, le parler qu'on a enregistré chez les Arabophones (nos enquêteurs) est marqué par des phénomènes de contact des langues, d'alternance, d'emprunts...etc. peut-être des usages irrecevables et inappropriés aux normes des systèmes linguistiques en contact, considérés comme des fautes à sanctionner dans le cas d'apprentissage des langues, en outre on a enregistré une performance faible à émettre certains traits phonétiques mais on a pu signaler, en gras et en gros, une progression, une acquisition de la langue parlée chez les Arabophones et une amélioration au niveau du discours: l'argumentation, la narration...etc.

Par cette recherche, on a voulu étudier comment la pratique de la pédagogie de projet dans l'enseignement de tamazight peut contourner les obstacles de l'hétérogénéité linguistique du public scolaire et la primauté de l'oralité chez les Arabophones tout en intégrant ces données dans l'enseignement pour « en faire un levier » qui intéresse et motive ces élèves.

Perspectives :

Cette modeste étude n'est qu'une tentative d'approche d'un phénomène complexe et mouvant. On espère que cette étude permettra de donner des pistes de réflexion dans le domaine de la didactique.

En somme, la pédagogie de projet qui est une pratique pédagogique indissociable du processus d'enseignement-apprentissage doit bénéficier d'une grande importance dans l'enseignement. C'est pourquoi l'enseignement de tamazight doit s'inscrire dans ce genre de pratiques.

Ainsi, pour mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage, la formation des enseignants est une « obligation » car elle est déterminante en ce qui concerne leurs pratiques et leurs démarches pédagogiques en classe.

Vu que cette étude est basée sur un échantillon restreint, les conclusions auxquelles on a abouti ne concernent que notre corpus. C'est pourquoi des études portant sur des échantillons amples sont recommandées, pour plus de détails et d'exactitude, et pourquoi ne pas creuser d'autres phénomènes pour les étudier.

En fin, on dira que de notre enquête a émergé une question à propos de l'apprentissage de la langue parlée par les Arabophones. Si on a proposé une solution pour que les élèves arabophones soient intégrés dans les classes de tamazight et jouissent d'un apprentissage de même que les Kabyles, qu'est ce qu'il en est en de hors des classes? Cette question est née après nos analyses des enregistrements où on a remarqué qu'il y ait usage et recourt aux néologismes de la part des Arabophones? Comment faire pour que ces éléments soient intégrés dans la langue parlée de la société et dans les milieux kabylophones ?

Bibliographie

Les ouvrages:

- 1- BACHMAN Christian et all, 1991, *Langage et communication*, Ed : Didier, Paris.
- 2- BARBIER René, 1996, *La Recherche-action*, éd : Economica, Paris.
- 3- BAYLON Christian, 1996, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, Ed : Nathan, Paris.
- 4- BAYLON Christian et MIGNOT Xavier, 2006, *La Communication*, Ed : Armand Colin, Paris.
- 5- CHAKER Salem, 1991, *Langues et pouvoir de l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, Ed : Edisud, Alger.
- 6- CHAKER Salem, 1996, *Manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Ed : ENAG Alger, p39.
- 7- DE SAUSSURE Ferdinand, 2002, *Cours de linguistique générale*, Ed : Talantikt, Bejaïa.
- 8- DONCKELE Jean-Paul, 2003, *Oser les pédagogies de groupes*, Ed : Erasme, Namur (Belgique).
- 9- GRESLE François et all, 1990, *Dictionnaire des sciences humaines : sociologie, psychosociale, anthropologie*, Ed : Nathan, Paris.
- 10- GUMPERZ J J, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, Université de la Réunion, Ed: L'Harmattan, Paris.
- 11- HAMERS J F et M BLANC, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Ed: Mardaga, Bruxelles.
- 12- HOUSSAYE Jean, 2000, *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui*, Ed : Armand Colin Bordas, Paris.
- 13- JONNAERT Philipe, 2002, *Compétences et socioconstructivismes*, Ed : De Boeck, Bruxelles.
- 14- KERBAT ORECHIONI Catherine, 1998, *Les Interactions verbales T1*, Ed : Armand Colin.
- 15- MARTINET André, 1970, *Eléments de linguistique générale*, Ed : Armand Colin.

- 16- MARTINET André, 1979, *Grammaire fonctionnelle de français*, Ed : Crédif/Didier, Paris.
- 17- MEUNIER Jean-Pierre, PERAYA Daniel, 2004, *Introduction aux théories de la communication*, Ed : De Boeck, Bruxelles.
- 18- MIALARET Gaston, 1966, *Education nouvelle et monde moderne*, Ed : collection sup et all, PUF, Paris.
- 19- MOREAU Marie-Louise et Marc RICHELLE, 1981, *L'Acquisition du langage*, Ed : Mardaga, Bruxelles.
- 20- MOREAU Marie Louis, 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Ed : Mardaga, Paris.
- 21- PEYRONIE Henri, 1999, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Ed : Hachette Education, Paris.
- 22- PIERRET-HANNECART Maggy et PIERRET Patrick, 2003, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Ed : De Boeck, Bruxelles.
- 23- ROEGIERS Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed : De Boeck, Bruxelles.
- 24- ROEGIERS Xavier, 2003, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Ed : Boeck, Bruxelles.
- 25- SNYDERS Georges, 1975, *Pédagogie progressiste*, Ed : PUF, Paris.
- 26- « Tamazight langue nationale en Algérie : états des lieux et problématique d'aménagement », actes du premier colloque sur l'aménagement de tamazight, Sidi Fredj, 05-07/12/2006.
- 27- Journées d'étude sur l'enseignement de Tamazight- Region Est -Les 22 et 23 mai 2006, Dar El-Mourabbi, Batna, HCA, 2009.
- 28- BEAUD Michel, 2005, *L'Art de la thèse*, Ed : Casbah, Alger.

Les articles :

- 1- BESSE Henri, « Langue maternelle, langue seconde et langue étrangère », in revue : *Le français d'aujourd'hui*, n°78, Paris, 2^{ème} trimestre.

- 2- BLONDEAU Nicole et COUEDEL Annie, « Pédagogie de projet, journal du bord et appréhension de la diversité culturelle » in « Dialogues et cultures » N°44, Paris, 2000 (N° préparatoire au Xème congrès de la diversité).
- 3- CHEMAKH Said: « Enseignement du berbère -Données introductives » Revue d'études amazighes : Anadi, N° 03/04, l'Artisan, Alger, 1999.
- 4- COUEDEL Annie « Vivre la langue », in actes du 2^{ème} colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère*, perspective de recherche organisée par le GRAL, Paris8, avril1980.
- 5- LACEB.M.O, décembre 2006, « Cheminement de la revendication amazighe en Algérie (1990-2006) Au mémoire de 16 ans de prise en charge officielle », *Etudes et Document Berbère n° 24*.
- 6- ROEGIERS Xavier, 2005, *L'Approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO, ONPS.
- 7- TIGZIRI Noura, 2002, « Enseignement de la langue amazighe : état des lieux » in Revue *Passerelles*, n°24.
- 8- TIGZIRI Noura, 2003, « Education et langue maternelle : l'exemple de l'amazigh », les *actes du colloque international sur l'amazigh*, du 17 juin.
- 9- TIGZIRI Noura, 2004, « Les Langues dans les constitutions algériennes » in Cahiers de *L'ILSL*, n°17.
- 10- TIGZIRI Noura, NABTI Amar, octobre 2006, *L'Enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives*.
- 11- VASSILEFF Jean, 1999« Histoire de vie et pédagogie du projet », chronique sociale Lyon.
- 12- Document d'accompagnement des programmes de la cinquième année primaire, septembre 2005, MEN, mars1999.

Les thèses :

- 1- IDOUGHI Sahra, 2008, *Une réponse possible à l'acquisition du français langue seconde dans un contexte multiculturel : la pédagogie de projet*, mémoire de master 1, sciences du langage.
- 2- IMARAZEN Moussa, 1995, *L'Etat d'annexion en berbère (kabyle) VI*, Mémoire de Magister, Tizi-Ouzou.
- 3- MEXEM Zahir, 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe: approche textuelle*, thèse de doctorat, septembre
- 4- TIGZIRI Noura, 2000, *Etude acoustique descriptive d'un parler berbère (kabyle)*, Thèse de doctorat, INALCO, Paris.

Résumé en français

Nos expériences vécues dans le domaine de l'enseignement de tamazight ont pu orienter notre attention vers plusieurs faits et variables retrouvés au sein des classes. C'est de ces observations qu'est née notre motivation d'apporter à la lumière nos remarques pour les traiter au cœur d'un thème intitulé:

« L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones, kabylophones) et son impact, essentiellement, sur les Arabophones »

Face à la présence de l'élément arabophone pendant le déroulement des séances de tamazight en classe, on pense qu'il est indispensable que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie variée et diversifiée et propose des stratégies d'apprentissage différentes afin d'atteindre les objectifs visés pour chaque public : kabylophone et arabophone, et c'est sur dernier qu'on va apporter tout notre intérêt.

On pense que l'arrivée de la pratique de la pédagogie de projet en 2007 a pu véhiculer une création et une nouveauté dans l'art, la manière et le contenu de la matière enseigné (tamazight) dans les écoles.

Donc, par un dispositif pédagogique proposé par Annie COEDEL qui se repose sur une architecture spécifique combinant l'apport des sous-groupes et la reprise au sein du grand groupe, un va et vient entre les interactions au sein des sous groupes et la reprise au sein du grand groupe, on l'a transposé en nos classes tout en respectant les particularités de notre terrain.

Le rôle des sous-groupes est de progresser chacun grâce à l'élaboration collective et la coopération entre les différents acteurs. Dans l'autre balance, l'objectif du grand groupe en séances plénières -forum d'une heure portant sur des questions d'actualité, et la dernière heure, discussion portant sur l'avancement des travaux- est de servir de cadres aux synthèses émanant des groupes projets eux-mêmes, à l'évaluation, à la critique, à l'exercice de la prise de parole en public, à l'autocorrection, à la pratique du débat...etc. il est à rappeler que ce dispositif ne se réalise qu'en le joignant à un projet réalisé en groupe.

On a essayé de transposer la pratique de la pédagogie de projet au cœur de notre école afin de voir de près ce que cela donne tout en se concentrant sur les cas qu'on souhaite traiter. En effet, si l'intérêt de notre recherche est axé sur l'acquisition du code oral chez ces Arabophones car ce critère se définit comme « l'élément opportun » de l'apprentissage de tamazight chez cette catégorie.

Par cette exploration, on a essayé de répondre à un certain nombre de questions qui sont une construction de notre problématique. Cette dernière repose sur des questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage de tamazight au près de ces élèves arabophones ? On va saisir si la pédagogie de projet est la méthode qui contribue à l'enseignement et l'apprentissage de tamazight dans ces situations de public hétérogène? Par quels procédés et démarches peut-on prendre en compte l'apprentissage du code oral chez les Arabophones? Comment un enseignant peut-il intervenir dans cet apprentissage: doit-il enseigner une langue ou plutôt créer les conditions d'une interaction sociale permettant l'acquisition d'une compétence de communication dans toute sa complexité ? Que peut apporter la pédagogie de projet aux élèves arabophones? Qu'elle est sa fonctionnalité, ses priorités et ses contraintes ?

Malgré les nombreuses difficultés auxquelles on est exposées lors de la collecte de notre corpus sur terrain, on a pu réaliser notre exploration au sein de l'école primaire « Nouvelle Ecole » située à Boukhalfa, une école qui répond aux variables de notre problématique. C'est au sein de cette école qu'on a pris notre échantillon. Nos informateurs sont deux élèves dont la langue maternelle est l'arabe dialectal: GH Kamilia et B Nesrine, inscrites en 5^{ème} année primaire et suivent un enseignement de tamazight par la pédagogie de projet. On a recueilli notre corpus qui est une somme d'enregistrements (accompagné de quelques journaux de bord) réalisés avec un dictaphone pendant l'accomplissement des projets par les groupes des élèves en questions (nos informateurs) en les invitant à émettre oralement l'état d'avancement de leur projet, du 14 février jusqu'au 25 avril 2010.

Pour mener à bien notre enquête, on a proposé un ensemble d'hypothèses :

- L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet permet d'installer des compétences communicatives (certains paramètres du code oral) auprès des élèves arabophones.

- L'impact de la pratique de la pédagogie de projet se mesure en assistant aux élèves arabophones s'intégrer au sein des groupes d'élèves kabylophones afin de leur approprier et d'acquérir dans ces situations la langue enseignée : tamazight.

- La pratique de la pédagogie de projet se voit la méthode qui pourra joindre les objectifs des deux pôles d'apprenants : Arabophones et kabylophones ; à base d'un projet et d'un groupe qui construisent un pan de solidarité, d'échange et d'entraide pour un rendement meilleur au niveau des apprentissages, chacun réservant son rythme.

Notre travail est scindé en deux parties : la partie théorique qui va aborder avec plus de détails nos appuis théoriques et la partie pratique consacrée à l'analyse des données.

La première partie est constituée de (4) pôles qui représentent le cadre théorique de notre travail :

Le premier chapitre est consacré aux fondements théoriques de la pédagogie du projet.

Il s'agit dans le deuxième chapitre d'aborder les origines et les fondements théoriques de la pédagogie du projet.

Le troisième chapitre de cette partie abordera les fondements et les concepts de base de la pédagogie de projet.

Quant au dernier chapitre, il avancera les méthodes d'enseignement de la langue berbère. Faire voir ce long cheminement de l'enseignement de tamazight nous permet de comprendre son évolution et parallèlement mettre en évidence les difficultés qu'elle rencontre dans l'enseignement.

La seconde partie de notre recherche est constituée aussi de 4 chapitres :

Le premier, on donnera les détails qui entourent notre enquête, on examinera les méthodes suivies et les moyens employés pour recueillir nos données, ainsi on justifiera et argumentera nos choix méthodologiques.

Le deuxième chapitre abordera les paramètres de notre grille d'analyse du corpus obtenu.

Le troisième chapitre traitera de l'analyse et des aperçus sur la démarche suivie lors de notre collecte des données.

Quant au dernier chapitre, il est consacré à l'analyse du corpus (enregistrements).

Après avoir effectué notre enquête et cueilli toutes les données nécessaires à notre étude, on a opté pour une analyse faite à base d'une grille qui abordera ces points:

- Vérification des objectifs tracés en choix de la pédagogie de projet.
- Vérification des compétences acquises lors de la pratique de la pédagogie de projet chez les Arabophones : le lexique et quelques aspects de la phonétique.
- Comparaison des compétences acquises chez les Arabophones avec celles recommandées par le programme officiel.

Nos résultats se résument comme suit:

Premièrement : en ce qui concerne l'acquisition des objectifs tracés en choix de la pédagogie de projet. Effectivement, on a enregistré des pratiques traduisant ces objectifs tels: le travail en groupe qui a engendré l'intégration de tous les membres du groupe au sein de leur groupe, l'autonomie des élèves, la nouveauté des thèmes abordés et traités, l'installation de quelques paramètres de la morale sociale...etc.

On a constaté que la présence des élèves arabophones qui est vue et jugée comme un obstacle qui freine l'enseignement de tamazight n'est en réalité qu'une variante qui avait besoin d'autres solutions pédagogiques et d'autres pratiques didactiques de la part de l'enseignant chargé. En effet, l'action pédagogique de l'enseignant, en ces cas, consiste à faire apprendre aux élèves en question à (se) communiquer, à émettre certains énoncés et échanger quelques paramètres du code oral.

Ceci peut se faire par un enseignement par la pédagogie de projet: une pratique fondée sur un projet et un travail d'équipe. Une association de bases qui permet un apprentissage de l'écrit et de l'oral à la fois. L'oral qui est l'élément primordial pour les Arabophones s'acquiert à l'aide des orientations de l'enseignant pour créer des situations d'apprentissage et d'intégration, l'entraide des membres du groupe (voir aussi le grand groupe) et même de l'extérieur.

Les compétences qui appartenaient au code oral s'acquerraient à base des interactions et des échanges verbaux entre les élèves tout en invitant les Arabophones à communiquer, à prendre la parole et à parler de leurs projets, leurs difficultés ...etc.

Certes, la pratique de la pédagogie de projet a créé une dynamique d'apprentissage mais tout de même elle ne manquait pas de contraintes. Ces dernières se définissent comme étant les limites et les obstacles de notre recherche, à compter en premier rang le manque des moyens et des matériaux nécessaires à la conception des projets.

Pour résumer, on va dresser l'essentiel des résultats obtenus pour chaque hypothèse :

L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet crée une dynamique ayant comme centre d'intérêt un projet qui permet d'installer des compétences appartenant au code oral au près des élèves arabophones.

Les Arabophones s'intègrent dans les groupes kabylophones et apprennent au fur à mesure et en progression, à acquérir des compétences linguistiques et même culturelles en tamazight. En effet, Travailler en groupe c'est s'exposer à des situations de communication diverses, au cœur de la langue réelle ce qui permet aux élèves arabophones de s'intégrer et de se mettre en situations d'apprentissage authentiques qui leurs garantiront un acquis de compétences linguistiques, sociales et culturelles.

La pratique de la pédagogie de projet se voit la méthode qui pourra joindre les objectifs des deux pôles d'apprenants : Arabophones et kabylophones ; à base d'un projet et d'un groupe qui construisent un pan de solidarité, d'échange et d'entraide pour un rendement meilleur au niveau des apprentissages, chacun avec son rythme.

Certes, le parler qu'on a enregistré au près des Arabophones (de nos enquêteurs) est marqué par des phénomènes de contact des langues, d'alternance, d'emprunts...etc. peut-être des usages irrecevables et inappropriés aux normes des systèmes linguistiques en contact et considérés comme des fautes à sanctionner dans le cas de l'apprentissage des langues, ainsi on a enregistré une performance faible à emmètre certains traits phonétiques mais de l'autre balance, on a pu signaler une progression, une acquisition de la langue parlée chez les Arabophones et une amélioration au niveau du discours: l'argumentation, la narration...etc.

La pratique de la pédagogie de projet garantie une progression qui serait plus fructueuse si on lui consacrait plus de moyens et d'élaboration.

Résumé en berbère

Agzul s tmaziyt :

Tirmitin i neddar deg wannar n uselmed d ulmud n tmaziyt , rrant lwelha nney yer waṭas n tṛawsiwin. Mačči d yiwet n tamawt i ngar, aṭas ahat n yimedra i yuḥwajen tasleḍt d unadi lqayen. Ihi, si ciṭ deg waṭas i yellan deg wannar (ney deg yiṛbazen) i d-nḥawec isufar n tezrawt ara nexdem deg usentel-agi:

« Aselmed n tmaziyt s tarrayt n yisenfaren deg tesmilin anda llan yinelmaden aṛaben d yiqbayliyen d wayen ara d-tawi tarrayt-agi yef waṛaben ».

D yiwen n usentel i yerran lwelha yer uselmed n tmaziyt, yer yinelmaden-ines, yer yiswiyen n uselmed-is, yer wayen akk iderrun di tesmilin n yiṛbazen anda sselmaden tamaziyt.

Di tazwara, ilaq ad neḥsu aselmed n tmaziyt akken yeṣṣawḍ yer tizi n wass-a, iḍedda-d deg waṭas n talliyin diṣ yedder-d aṭas n wuguren aladṛa deg wayen yeenan tasegmisent d uselmed, d aya i aṣ-yeḡḡan neḃa ad nṛiz deg wannar n tusniwin-agi, ahat ad d-nawi s tezrawt-nney kra n tifrati i kra n wuguren.

Ayen yef ur nezmir ara ad neqmec tiṭ-nney fell-as deg yiṛbazen yellan di temdinin n Tizi wezzu d anect-agi : aṭas n yinelmaden aṛaben ara naf di temsirin n tmaziyt.

Ihi, ass-a inelamden ara naf deg yiwet n tesmilt xelḍen: wa ilel-is d aqbayli, wayeḍ ilel-is d aṛab ; amek ara yqabel taswiṭ-agi uselmad ? Di teginatin-agi, ilaq yef fell-as ad d-yaf tarrayin ara d-yelhin deg waṛaben ḍayen ara yesdukklen iswiyin n unelmud ama n yinelmaden aṛaben ama d yiqbayliyen, d tirni. D acu i d tifrati n “wugur-agi”?

Si lḡiha-nney, i aṣ-iceṣben s waṭas deg unadi-nney, d inelmaden aṛaben d wamek ara lemde ad mmeslayen neṣ ad hedren tamaziyt (taqbaylit)?

Tazrawt-nney tlul-d seg wannar aḥal d aseggas-aya tura, awal mazal-it la yettazzal diṣ la yettezzi yef ujdidi deg wahil n ulmud n tmaziyt, s wamek d wamek ara yili seg wasmi tuṣal tmaziyt d tutlayt taṣelnawt deg useggas 2002.

Γas yella-d ujdidi deg wahil n unelmud azzayri s tzemmar i yħuzan akk iħricen-is deg useggas 2003. Ajdid-agi, nedder-it ula di tmaziyt deg useggas 2007, d amaynut i d-wwin “ AIT OUALI Nasserline, BELLIL Yahia, BILEK Cherifa et AREZKI Djamel » s yiwet n tarrayt n uselmed i wumi qqaren “aselmed s yisenfaren”.

I usmekti kan, tarrayt-agi d tarrayt i d-yugmen lsas-is seg wařas n tusniwin am: tussna n tnefsit, tasegmisent...atg ma d imusnawen i tt-yeskecmen řer uselmed « John Dewey » d « Célestin Freinet »...

S tezrawt i d-nhegga, nettnadi ad d-nerr řef wařas n yisteqsiyin n tkersi-nney : D acu tezmer ad d-tawi tarrayt n uselmed s yisenfaren ? s wacu i ilaq ad nesřer timawit i waeraben-agi? Deg wacu i tenfee tarrayt n yisenfaren inelmaden aeraben? Anda telha tarrayt-agi d wanda txuř?

Ad d-nuřal alami d tineřrit, d wayen iřeruun dixel-is d wamek iřerru s tarrayt-agi.

Ihi, tarrayt-agi tebna řef:

- Agraw n yinelmaden (gar 3 ar 4 n yinelmaden)
- Asenfar ara d-heggi ugraw-agi

Rnu řer wanect-a, inelmaden ad seggmen iman-nsen di tesmilt ĥřab n uřawas n Annie COUEDEL “U”.

Akken ad nħaz iħricen n tutlayt ama d timawit neř d tirawit, nesselur deg yinelmaden ad d-ssewjaden:

- Agzul ara d-awin yal tikkelt mi ara neg isenfaren .
- Ad ttarun ayeen i wumi neqqar “aymis-iw” ara d-yettawin awal řef tididi d wuguren d-ttafen deg usenfar-nsen.

S uřawas-agi i nesker deg uřerbaz-nney ara yessimlilen agraw ameqqran (neř tasmilt s lekmal-is) d yigrawen imecřaħ, neereř ad nnadi ixef i temsalt i ay-iceyben. Nerra lwelha řer tmeslayt d lehřur (ayen yeean timawit kan) n yinelmaden-agi aeraben, nesselur deg-sen d nutni kan ara d-yettaken agzul imawi řef yisenfar-nsen (i tezrawt-nney), dya ad t-nessekles.

Xas ulamma atas n wuguren i d-nmuger deg wannar-agi, nessawed ad d-nejmae ammud i nuhwaj i tesledt yur snat n tnelmadin taerabin deg uyerbaz amenzu n Buxalfa, di Tizi-Wezzu, si 14 di furar ar 25 di yibrir 2010.

Ammud-nney ad naf deg-s:

- Timawit: nessekles-d agzul imawi i d-ttaken yinelmaden aeraben yef tiddit n yisenfaren.
- Aymis-iw: yas d tira, nessexdem-it d amwellih akken ad d-nessbeggen yes-s kra n yeswiyen n tarrayt n yisenfaren.

Akken ad teddu tezrawt-nney akken iwata lhal, nerra kra n turdiwin ara ay-εawnen :

- Inelmaden aeraben ssekcamen ney ggaren iman-nsen deg ugraw n yiqbaylin, gar-asen i hefden tutlayt taqbaylit.
- Asenfar yettak tagnit i yeraben ad mmeslayen diy ad lemden ad heddren taqbaylit.
- Tarrayt n uselmed s yisenfaren d tarrayt yesdukulen akk iswiyen n uselmed yer yinelmaden, ama d iqbayliyen ney d ieraben.

Ayen yeean amahil-nney nebda-t yef (2) yimuren, yal amur iruh d ihericen:

- Amur amezwaru: deg-s newwi-d awal yef tarrayt-nney. Nebda-t yef 4 yihericen:
 - Aheric amezwaru: d awal yef tarrayin d tusniwen i yeggan tarrayt n uselmed s yisenfaren ad d-tili diy ad d-tifrir.
 - Aheric wis sin: yewwi-d yef wid i d-isnulfan tarrayt-agi diy i iqedcen fell-as am John Dewey d Célestin Freinet
 - Aheric wis krad: d tiririt yef wacu i tebna tarrayt-agi? D awal lqayen yef unamek n usenfar deg ulmud, yef ugraw d uymis-iw.
 - Aheric wis ukkuz: yewwi-d yef uselmed n tmaziyt deg yiherbazen d yisurifen akk i d-tger ar tizi n wass-a.

- Amur wis sin: wagi d tasleḍt n wammud-nney d wayen akk i d-nḥawec. Nebḍa-t diy yef 4 yiḥricen.

- Aḥric amezwaru: newwi-d awal s telqayt yef wannar-nney.
- Aḥric wis sin: deg-s nebder-d tineqqiḍen ara neḍfer deg tesleḍt-nney.
- Aḥric wis kraḍ: nemmeslay-d yef tiddit n unadi-nney.
- Aḥric aneggaru : d tasleḍt n ummud-nney.

Di taggara, ad d-nebder s tewzel igemmaḍ yur nessawed:

- Aselmed n tmaziḡt s tarrayt n yisenfaren yeslaley-d lḥir yur waɛraben akken ad lemden ad mmeslayen taqbaylit.
- Inelmaden aɛraben lemden s tiram ney ciṭ ciṭ ayen yeenan taqbaylit d tsekla-s deg ugraw-nsen.
- Aselmed n tmaziḡt s tarrayt n yisenfaren d tarrayt s wayes ara nesselmad inelmaden aɛraben d yiqbayliyen yef tikkelt.

Anadi-agi d yiwet n tezrawt mezziyen deg yiwen wannar meqqren i mazal yuḥwaḡ tizrawin nniḍen ara d-yesbegnen ayen akk yeffren d wayen ikersen deg-s.

Résumé en arabe

إن التجارب التي عشناها في ميدان تعليم اللغة الأمازيغية مكنت من شد انتباهنا إلى عدة ظواهر متواجدة في أقسام المدارس و من بين هذه الظواهر أردنا تسليط الضوء على واحدة منها في موضوع

"تعليم اللغة الأمازيغية بطريقة المشاريع في أقسام تتضمن تلاميذ مختلفة ألسنتهم (ذوو اللسان العربي و ذوو اللسان الأمازيغي وأثرها خصوصا على التلاميذ ذوي اللسان العربي)".

الذي لا شك فيه أن تعليم اللغة الأمازيغية قد مر بعدة مراحل منذ إدخالها في التعليم الجزائري ، مرورا مكنها بالإتيان بالارتقاء في مجال البيداغوجية و علم الإرشاد .

المثير للانتباه أنه أثناء حصص اللغة الأمازيغية تواجد التلاميذ ذوي اللسان العربي ، تواجد يلزم الأستاذ على طرح بيداغوجية و منهجية تعليم مختلفة تحقق الأهداف المنشودة لكل التلاميذ سواء ذوي اللسان العربي و اللسان الأمازيغي . و لكن في بحثنا هذا، جل اهتمامنا سنحصره على التلاميذ ذوي اللسان العربي.

نحن نعتقد أن مجيء طريقة التعليم بالمشاريع، قد أتى بثماره و أعطى نفسا جديدا في الطريقة و محتوى اللغة المعلمة في المدارس.

إذن و بجهاز تربوي للبيداغوجية الفرنسية " آني كويديل " الذي اقترحه على شكل هندسي على حرف U يعتمد على

الأفواج و المشاريع و أيضا على العلاقة و التبادل بين التلاميذ.

خلال تطبيقنا لهذا الجهاز التربوي في مدرسة ابتدائية في بوخالفة بني زرو مع مراعاة الخصائص المتواجدة في ميدان تجربتنا قصد الحصول على إجابات لمشكلتنا التي هي مجموعة من الأسئلة التالية:

كيف نحقق تعليمنا ناجحا في قسم تلاميذ يحتوي عرب و أمازيغ و ماذا نعلم ، هل التعليم بالمشاريع الطريقة الأنسب لمثل هذه الحالات ، كيف نعلم اللغة الشفوية لذوي اللسان العربي ، بماذا ستاتي هذه الطريقة للعرب ، ما هي أولوياتها و حدود نجاحها. . .

رغم الصعوبات التي لاقيناها عند جمعنا لمادتنا ، تمكنا من تحقيق تجربتنا بأخذ عينة من هؤلاء التلاميذ ذوي اللسان العربي .

عينة تضم تلميذتين تتابعان تعليمنا بطريقة التعليم بالمشاريع بالنسبة الخامسة ابتدائي كيف ، حيث سجلنا لغتهم الشفوية حين يتحدثون على مواضيع مشاريعهم في الفترة الزمنية : 14 فيفري إلى 25 أفريل 2010 و قصد القيام بتجربة ناجحة اقترحنا هذه الفرضيات :

- التعليم بطريقة المشاريع يمكن التلاميذ ذوي اللسان العربي من اكتساب اللغة المتكلمة
- التعليم بطريقة المشاريع يمكن التلاميذ ذوي اللسان العربي من الاندماج مع ذوي اللسان الأمازيغي

- التعليم بطريقة المشاريع تمكن من شد و تحقيق أهداف كل التلاميذ

للتذكير أطروحتنا هذه تم تجزئتها إلى جزأين: جزء نظري يحتوي على 4 فصول و جزء تجريبي يحتوي كذلك على 4 فصول.

بعد جمعنا لكل ما نحتاجه مكن مادة و ملاحظات و تحليلات استطعنا الحصول على هذه النتائج:

- 1/ لقد سجلنا ممارسات تطابق أهداف " التعليم بالمشاريع " مثل العمل الجماعي ، تحرير التلاميذ اندماج كل التلاميذ و إكتساب ممارسات مدنية و اجتماعية .
 - 2/ أن تواجد التلميذ ذو اللسان العربي ليس بحاجز يعيق تعلم اللغة الأمازيغية كما هو معتقد و إنما يعتبر متغير يحتاج إلى إيجاد حلول بيداغوجية و طرق تربوية تحت التلميذ على التعلم . و أفضل طريقة في نظرنا هي تلك الطرق التي تعطي الأولوية لتكلم الأمازيغية و التبادل اللغوي الشفوي .
- تجربتنا بينت لنا أن طريقة التعليم بالمشاريع هي الأنسب لاكتساب إمكانيات لغوية و إدماج كل التلاميذ في قالب واحد.
- لكنها طريقة لا تخلو من الصعوبات و التي تتمثل في نقص الوسائل المادية لإنجاز المشاريع و البحوث و نقص تأطير المعلمين في هذا المجال .

في الأخير سنحصر نتائج تجربتنا في هذا الموجز :

التعليم بطريقة المشاريع يمكن التلاميذ ذوو اللسان العربي من اكتساب و إتقان بعض الإمكانيات من اللغة المتكلمة

التعليم بطريقة المشاريع يمكن التلاميذ ذوو اللسان العربي من الإندماج و اكتساب كل ما يتعلق باللغة و الثقافة الأمازيغية تدريجيا .

التعلم بطريقة المشاريع هي الطريقة التي تمكن من شد و تحقيق أهداف كل التلاميذ معتمدين على إنجاز مشروع يحقق لكل تلميذ رغبته.

صحيح أن ما سجلناه من لغة من طرف التلاميذ لا تخلو من الأخطاء من عدة جوانب، لكنه لا يمكن أن نتكرر، هذا لأن التعليم حقق تقدما تدريجي لديهم.

هذه النتائج ستكون أكثر إثمارا إذا أنجزت على عينات أكثر و إذا تم إعطاء الإمكانيات من أجل نشر هذه الطريقة.

Annexes

1/ Transcription des enregistrements réalisés lors de notre enquête :

L'informateur n° (2) : GH Kamilya :

14 février :

- Azul fell-awen, nekkni d agraw n tayri, s yur Kamilya Ghezraoui, Kenza Hachemi, Liza Ighiil Ahriz. Ad nexdem asenfar-nney yef tarbeet tayelnawt n ddabex n uɗar.

-Tusa-n-aɣ-d l'idée-agi mi nwala tarbeet tayelnawt-nney teɛzen axaɛer lɥakem-nni yɛgerɥ-aneɣ-d aɛas, ur ɣ-ɣɣan ara ad nxemm la coupe d'Afrique maca nekkni « nyeyyer » maɛer mi nruɥ ar teqbuct n ddunit... Ass-ni tenna-aɣ-d massa-nney ad nxemm tanfalit yef terbeet tayelnawt n Lezzayer, nexdem-itt, newwi-d 16/20, nekkni akked tameddakkelt-nney Kenza akked d liza, ad d-neɣmee timusniwin-agi, ad d-nexdem fell-asen .

-Ad d-nawi timusniwin s lɣurnal akked d tanfalit i nexdem-itt.

Nebɣa ad d-nexdem tazwara, ur nxeddem ara ɥemmley axaɛer nekkni d agraw mačči d yiwen, d krad... ad nexdem nɥemmel tarbeet tayelnawt n Lezzayer ma qeblen imdukkal-inu.

15 fevrier:

.... Nekkini xedmey lxatima akked tazwert...xedmey di tazwert nɥemmel tarbeet tayelnawt n Lezzayer , di lxatima yusa-d yiwen lɥakem isem-is Kufi Kodjia, iqerɥan-aɣ-d ul-iw nney maca nekkni agdud n Lezzayer dayman akked yid-wen ay imyurar n Lezzayer....

- Neɣmee aɛɛuwar, alafkar wa lmaɛlumat men l'internet, s l'internet akked l'ordinateur. Teawen-yi-d kenza d liza, bac nekki ketbey s teɛrabt, nutenti ad trejmen s tmaziɣt. ɥemmley ad nili d agraw yelhan bac ad nawi nnuqɛa yelhan, dayen ɥemmley ad awin zumalai ealama ɣayyida.

21 fevrier:

- Tikkelt-agi nexdem asenfar yef terbeet tayelnawt n Lezzayer axaɛer nɥemmel-itt aɛas. Nemeawan nekkini akked kenza akked liza bac ad nessawed ad nexdem asenfar igerzen. Ad d-nejmee timusniwin, tugniwin, i tiktiwin. Hadek lxeɛra tenna-aɣ-d massa-nney ad nexdem yef terbeet tayelnaw n lezzayer

14 mars:

- Neɛɛawed asenfar-nney ad nexdem ahil: tazwara , asentel tarbeet tayelnawt, ad d-nexdem aɥal imyurar i yellan, i aslaymay-nsen, isem-is, acu i yexdem, wiss sin ad d-

nexdem timlilit ar la coupe du monde, i wiss 3 ad d-nexdem acu i telɛeb di la coupe d'afrique.

15 Avril:

- Nessawed ad d-nawi tugniwin, nexdem taggara, newwi-d les photos n terbaet tayelnawt n Lezzayer, nɛwɛwɛs-d newwi-d les photos n zik, les joueurs n l'Algérie, Belloumi irkel. Nexdem belli atas n leyna i d-yeffyen.

-Newwi-d tugniwin s aymis, nenqell di le propre acu i nexdem, i nexdem taggra di les vacances.

25 avril:

Ass-agi nexdem agzul yef asenfar-nney, yeeni mulaxxaş. Nextar asenfar-agi axaţer nɛmmel tamurt-nney. Nehder yef timliliyin i telɛeb bac tɛdda yer teqbuct n ddunit lada Maşer; nehder akk yef yimurar i ileɛben yer terbaet tayelnawt n Lezzayer.

Uqbel bac ad nexdem taggra, newwi-d tugniwin, newwi-d timusniwin. Tarbeet Tayelnawt telɛeb timliliyin di aseggas 2010. Di uḥric amezwaru telɛeb akked Malawi, Mali, Ongola. Di uḥric wis sin telɛeb akked Cote d'Ivoire. Di uḥric wis tlata telɛeb akked Maşer.

Nɛmmel tarbeet tayelnawt atas atas xaţer d tamurt-nney, i ad nettmenni di lqelb-nney bac ad terbeḥ di teqbuct n ddunit.

- Ad nettmenni nekkni ad yeɛgeb asenfar-nney akk i yimdukkal-nney i diḡ ad yili yelha akk di isenfaren i yellan.

L'informateur n° (1) : B Nesrine.

- 14 fevrier:

Azul fell-awen, nekkni d agraw n yitran, lliy nekk Nesrine Busetoua, Belhusine Karina, Saëid Cawec Saqila, Waëic Linda, Leelam Zahya, ad nexdem asenfar yef iyersiwen ara inegren.

Nextar asenfar-agi, axaterc yađen-ay iyersiwen qrib ara inegren, akken ad nhareb fell-
asen.

Nufa les photos n yillu n Ifriqya akked yillu n Asya. Dagi nufa les photos-nsen, dagi lmeelumat yef yiyersiwen inegren.... Dagi muhawla amek yiwen yebya ad yaru maelumat zayda, amek ad nekteb dagi, ad netergem ad nexdem agraw-nney. A massa Linda tewwi tagi, Saqila tewwi tagi, Zahya tewwi tagi akked wagi, nekk wwiγ-d adictionnaire, Karina ad teterjem...lmeelumat ur nessin ara s teqbaylit nefka-s i karina ad teterjem s teqbaylit, kul ma telqahumc ad twali di dictionnaire. Linda tufa-d amek a netterjem awal-agi, Karina u tufat ara ad nefk-as i Linda bac ad teterjem Nekk ad ketbey, ad ketbey tazwert akked taggrayt, ad ketbey lmeelumat mlah , nenehi lmeelumat mačči mlah ad fkey i Karina akken ad teterjem...

14 mars:

- A massa dagi nekteb tazwert, dagi nekteb yef yillu, nekteb illu n Tefriqt après illu n Asya, nekteb acu yesea, ačhal ittanen, ačhal lmitrat yesea, illu n Asya nekteb-it. Tura ad nekteb ayyer ayersi-w-agi inegren, nekteb ayyer. A massa après ad nruh yef umayas, même netta ad nexdem acu yesea, acu yexdem, ayyer ara yenger, après ad nexdem taggrayt.

- Ad nexdem taggrayt, ad nexdem amek i ilaq ad nhader yef yiyersiwen, ad nexdem lwaşaya i yişeyyaden akken ur nyat ara iyersiwen wella a massa iyersiwen-agi ur yelli ara di ddunit .

- Nekteb taggrayt-agi s teqbaylit, ur zriγ ara amek ara m-d-iniy s teqbaylit, ketbey-t s teerabt, après a massa a nqelleb fell-as akken a nzer amek, ketbey-t, après ad nekteb si le propre après ad t-nkemm.

17mars:

- Nufa deg udlis-agi s tmaziγt ađris yef yillu, deg udlis-agi nufa s teerabt, maëlic, s teerabt yef illu akk amayas, meme Linda nufa-d lmeelumat s teerabt... a massa tura illu-agi s tmaziγt, ma d adlis-agi s teerabt, nekkni nnan-ay-d i Karina ad terjem s tmaziγt. a massa ma ur tufa-d ara lmeelumat ad truh di ddictionnaire ad twali-t, a massa, nufa-t s trumit après nufa-t s teqbaylit après a nketbet. ...

- A massa, tura a nekteb tazwert di le propre, nehder yef illu, illu yesea sin : illu n Tefriqt , illu n Asya. A massa, nebda yef illu n Asya, acu d yettmeyyez , acu yesea, kifac ad yenger, apes a massa ad nexdem yef illu n Tefriqt. Après ad nebdu yef amayas, ad nehder acu yesea, amek ara yenger ; A nini iseyyaden ur zzenz ara bezzaf n amayas axaterc a massa d ayersiw yenger. A nekteb taggrayt, ncallah yezra tura iseyyaden amek negren iyersiw-en-agi, i hadren fell-asen

15avril:

Nekfu illu ad nruh ad ad nexdem illu anda yeic, di Tefriqt n wadda, tameɛtut-is, achal n tazayt yesea, achal lmitrat. Nexdem illu d ayersiw ara ineggren, ngaweb-d yef useqsi-agi après nkemmel amayas , nruh ar taggrayt, nexdem ayyer i nexdem aproject-agi, ncallah ad wen-yeɛgeb, nettmenni . A massa, nexdem deg uneggaru yiwen wawal : tudert mebla iyersiw-en mačči d tudert akken.

Ayyer ayersiw amayas d yillu d ayersiw ara inegren?

... deg idlisen, nesea adlis amayas tewwi-t Linda, adlis n yillu tewwi-t Zahya akked Saqila, nekk xedmey tazwert akked taggrayt, Karina tetrejm-d, acu u nefhim ara a nesfehm-d, akka am nekk zriy acu nxedm-d Karina ur tezri ara, a s-iniy , ama d Linda, kul yiwen ad d-yini lhağa ... cyel ur yezmir ara yxedm-d balak Karina ur tezmir ara a tt-ini tamayast tameɛtut-is, nekkni a neawen-tt , ad nruh ad nqelleb-t deg uxxam-nney, akken yekfu lproject nney ykun yelha.

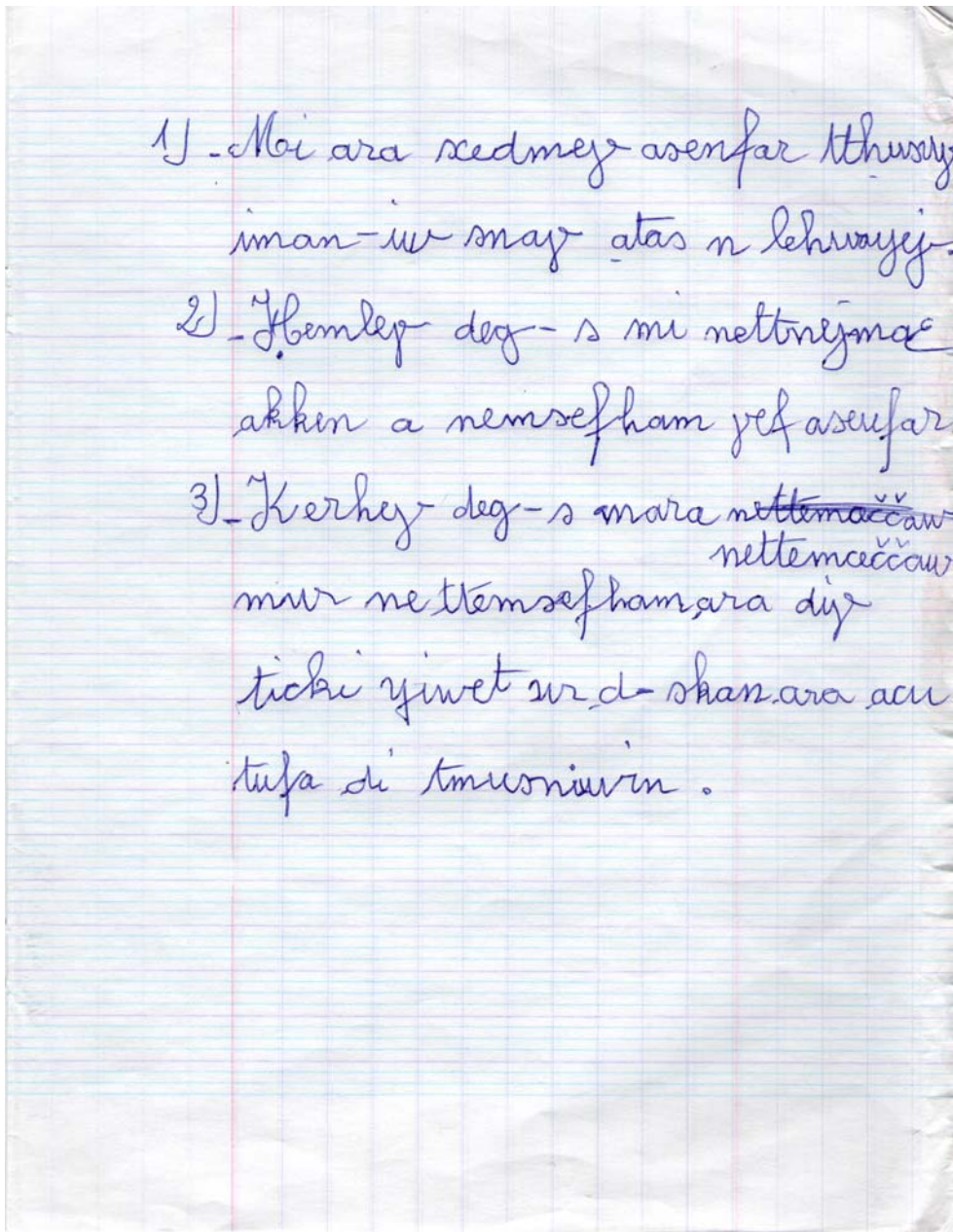
25 avril:

Ihi assa ad nexdem agzul yef usenfar-nney, asenfar n iyersiw-en ara inegren, nexdem illu, nexdem illu n Tefriqt, nexdem achal yesea di lqedd, achal yesea di tazayt, d idammen, après nruh yer illu n Asya, nexdem même netta achal lqedd-is, achal idammen yesea, achal n tazayt.

Nefka-d aseqsi, acimi illu d ayersiw ara inegren ? A massa, gawebt eliha. Tura a massa ad nruh yer usenfar n umayas, ad d-nini amayas achal n tazla-ines, achal tettarew-d tamayast yef tikkelt, après a massa ad nexdem aseqsi: acimi amayas d ayersiw ara inegren, ngaweb-d fell-as a massa. Nkemmel asenfar-nney, nexdem taggrayt.

A massa, nettmenni ncallah a ken-iegeb asenfar-agi, i ad nhareb yef iyersiw-en-agi akken ur negren ara.

2/ Les journaux de bord des enquêteurs:



(journal : J1)

0
Nekk ~~re~~ ad tualiz asenfar-nnez yelhu ignez atas!

Themley deg-s tamedakult-iv amk yexcedemen.

Therhey deg-s mi ~~yettecawal~~ yettecawal tamedakult-
-iv.

0 0 0

(Journal : J2)

* deg usggas - agi nessedem usenfar yef yijersuwan
i yenegren

* A'ehfed deg - s. atas n warwaken in nassin
ara zik (meqbel ad nessedem usenfar - agi), nekadem
acu lmezna n lkedma akked timducalt - nnej,
(lmezna!) atas s timusniwin - agi i d nehwajet
deg "uwerbaz alemmas".

* Is lmezna n masse - nnej nekemmel
usenfar - agi.

Lamawet!

* Kas mekkini d tawabt mi ad kemef deg
kemsirt n tmazijt ~~huss~~ ad husseg iman iwar
akk inelmaden i yellan di tawemilt nney.

* Yekk kemlef tawmazijt atasam tawabt

Qekfa

(Journal : J3')

* Le projet: « Tarbast tayelnawt n Lezzayer n ddabex n uɗar » (l'équipe nationale du football algérien).

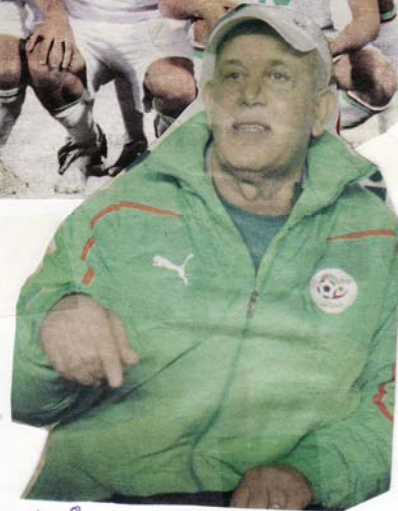




Carbast kapelmaut n
ddabex n udor n



Lezz ayer



Imyurar

Karim Ziyani

Aslax may = Rabeh Lashan

Eenter Yahya

Acessas = Fawzi
Lauva



Eazmert:

- * Muknti d agram n kayri nescdem asenfar yef tarbeest tajelnaunt n dabarc n uclar n lezzayer. Asenfar agi ad t- nescdem tasyunt s tmarjyt. Nextar asenfar agi ascater nhemmel tarbeest tajelnaunt n tmurt - nex diy tescdem igemmacl i gelhan di taqbuct n tefriqt akkud tin n ddunt.
- * Khemmel tarbaest tajelnaunt n lezzayer atas. Eummi d tarbeest tajelnaunt taqbuct n tefriqt asseggas n 1990. Ekket a mi uraren mgal Maber yseedda Enter Yahya ismi.
- * Asseggas agi tescdem igemmacl ilhan di timlilyin iseddun i ten - yifen akk d tin i turar d Lsuolan akkud Maber imi it nexlele 1-0.

Mi nerbeħ akk timlilin ieeddan nefreħ atas ascater
ala Maser uf d estaqbelnara ascater kerhemajd
waten - af - d mi wuħ ar Ladan usan akk agdud
iwaken ad hussen Lezzayer maci ara Maser i tessa
agdud ines hac ad seġen.

- Keelleg tiellamin di lbalhum, akk icennayen
suffend atas n tujac yef terbaet tajelnawt n
Lezzayer neffex ndifili n huss iman nney am
akken newwid listiqal.

- Ad necker stusda agdud n Ladan Eawnen - af
akken ad nerbeħ, wa ad wuħ yer tegbuct d tin
n ddunit.

Li lqija - nteħ temlilit - mi teffle - apd mlih ladx
acessas n ucebbak Fauzi Cawci akked Eenter Yahya
imi d netta id - yewwin iswi n ddabex i - s - d yefka
Karim Ziani. Smakka i teedda tarbeet - nney
yer tegbuct n ddunit dix ar tin ntefrigt. di Ungula,
18 di yennayer 2010,

*Earliest taxelnaunt telech temliligim² di tegbucin
2010

(3) - Malawi / Kesser 3-0.
- Mali / terbah 1-0.
- Ungula / tesdel 0-0. } Ahric.
(1)

$\frac{1}{4}$ - "Côte d'Ivoire" 2-0 Ahric
(2)

$\frac{1}{2}$ - Maser 4-0 Ahric.
(3)

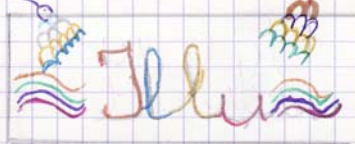
Tagara:

*Di tagara Lezzayer terz gad tis 4 di tegbuc
n tefriqt Elahsal ififa Lezzayer tis 23 di ddunit
niqal tellagar tneggura jacun kan tesden ig emmad
yelhan tuzad xer z dat. Kekkenti nebrahatas nttimeni
ad tekemmel kan akka akked nettmeni dd awi tagbuc n
ddunit.

*Le projet : « Iyersiwen ara ineggren » (les animaux en voie de disparition).



Llan atas n yjersusen i kicin deg teggi, llan wid ykicin deg usxam. Llan wid muqret, llan wid meduhit. Atas n yjersusen i yengren, nukkini d'agraw n jitrin ad naru kra n tefujrin i wakken ad kizem amek ilaq ad n hader fellasen, nester ad nehder jef: *yillu* akkid *umayas*.



Illu:

1. *Illu n Tefriqt*: Illu d'ajersiw ykicin jefkaka, yeksa di lqedd *4 limitrat*, yeksa di tazeyt *6000 kg*, yeksa d'idamen *400 limitrat*. Yeksa Illu: *aqaru imeqqaran*, *2 n imezzuyen*, *lughalen*,

2. *Illu n Asya*: Yeksa di lqedd *2 limitrat*, yeksa di tazeyt *3000 kg*, yeksa d'idamen *200 limitrat*.

Illuagi yeksa: (aqg) *aqaru ameduh*, *2 n imezzuyen meduhit*, *lughalen*.....

→ (Aqg) *Acimi illu d'ajersiw ara yengren?*

Illu d'ajersiw i izemeren ad yenger asatar: isijjaden i ten-imeqqen akken ad dawin ielbrimen swaghal-is.