



## *Remerciements*

Les premiers remerciements vont tout naturellement à notre directrice de recherche M.SABRI Malika, qui a bien voulu encadrer ce mémoire. Nous tenons tout particulièrement à exprimer notre reconnaissance pour la qualité de son encadrement, sa disponibilité, sa patience et les conseils qu'elle nous a prodigués tout au long de ce travail.

Nous tenons, aussi, à exprimer notre profonde reconnaissance à tous les inspecteurs de l'éducation nationale pour leur disponibilité, leurs conseils. Nos remerciements vont aussi aux enseignants de notre département de Langue et Culture Amazighes.

Enfin, nos remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui ont bien voulu nous honorer de leur présence afin d'évaluer notre travail et nous faire bénéficier de leur remarques.

Je ne manquerai pas de remercier également tous ceux qui m'ont aidé par leurs remarques, leurs orientations et leurs encouragements.

## Dédicaces

À

Toutes les victimes du combat Amazigh qui ont permis  
à tamazight d'exister et d'être enseignée,

À

Mon cher mari BOUALEM qui m'a soutenu depuis que  
J'ai entamé ce travail et qui a sacrifié son temps  
Pour me permettre de finaliser ce travail,

À

Mes chers parents, ma source d'inspiration, pour qui tout l'amour du monde ne peut  
témoigner de mes profonds sentiments, et pour qui ma reconnaissance ne cesserait de  
s'incliner à leurs pieds,

À

Mes trésors, mon frère DJALAL et ma sœur ROUMAÏSSA,

À

Mon cher oncle que j'adore beaucoup MOHEND ainsi que mes tantes,

**Aux**

Etudiants (es) et enseignants (es) de Tamazight,

**Aux**

Sympathiques personnes que j'ai l'occasion de connaître lors de la réalisation de ce  
travail : *FARIDA SMAIL, NADILA HALIT, YEHYA BELLIL, ALI LOUNIS, NAFAA  
DAHMANE, ABDELLAH ARKOUB, MANSOURI HABIB ALLAH.*

À

Toutes et à tous je dédie ce travail.

**HAMAMA.K**

---

# *Liste des abréviations*

---

## Liste des abréviations

| <i>Abréviation</i> | <i>Signification</i>  |
|--------------------|---|
| <b>CRAPE</b>       | Centre de Recherche Anthropologique, Préhistoriques et Ethnographiques. |
| <b>MCB</b>         | Mouvement Culturelle Berbère.   |
| <b>RCD</b>         | Rassemblement pour la culture et la démocratie                          |
| <b>HCA</b>         | Haute commissariat à l'amazighité                                       |
| <b>FFS</b>         | Front des forces socialistes  |
| <b>GSD</b>         | Groupe d'enseignant pédagogique.  |
| <b>MEN</b>         | Manuel d'éducation nationale  |
| <b>AM</b>          | Année moyen.  |
| <b>TIC</b>         | Technologies de l'information et de communication.                      |
| <b>TICE</b>        | Technologie de l'information et de communication d'enseignement         |
| <b>BEM</b>         | Brevet d'enseignement moyen.  |
| <b>BAC</b>         | Baccalauréat  |
| <b>N1</b>          | Première année  |
| <b>AS</b>          | Année secondaire  |
| <b>5AP</b>         | Cinquième année primaire  |
| <b>S. A. él</b>    | Situation d'apprentissage élémentaire                                   |
| <b>S.A.I</b>       | Situation d'apprentissage de l'intégration                              |
| <b>UNESCO</b>      | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization        |
| <b>OIF</b>         | Office for Intellectual Freedom   |
| <b>MS</b>          | Manuel scolaire   |
| <b>PPO</b>         | Approche par objectif.  |
| <b>APC</b>         | Approche par compétence.  |
| <b>FLE</b>         | français enseigné comme une langue étrangère.                           |
| <b>DDL</b>         | Data Definition Language  |
| <b>AM</b>          | Année moyen   |
| <b>AFEC</b>        | Association francophone d'éducation comparée                            |

---

*Liste des tableaux et figures*

---

## Liste des figures

|   |    |
|---|----|
| <b>Graphe N°1</b> : Diplôme obtenu par nos informateurs.....                        | 46 |
| <b>Graphe N°2</b> : L'intérêt de l'apprenant à l'égard du manuel.....               | 47 |
| <b>Graphe N°3</b> : Les apprenants ne s'intéressant pas au manuel.....              | 48 |
| <b>Graphe N°4</b> :L'utilité du manuel scolaire.....                                | 49 |
| <b>Graphe N°5</b> : Accessibilité du contenu du manuel scolaire. ....               | 50 |
| <b>Graphe N°6</b> : L'intérêt des textes proposés.....                              | 51 |
| <b>Graphe N°7</b> : Caractéristiques des projets proposés.....                      | 52 |
| <b>Graphe N°8</b> : Usage du manuel par les enseignants.....                        | 53 |
| <b>Graphe N°9</b> : Répartition de la séquence.....                                 | 54 |
| <b>Graphe N° 10</b> : la question de la modification du manuel. ....                | 55 |
| <b>Graphe N°11</b> : Adéquation des contenus avec les programmes de tamazight. .... | 55 |
| <b>Graphe N°12</b> : Respect du critère de la progression.....                      | 56 |
| <b>Graphe N°13</b> : Maitrise des méthodes pédagogiques.....                        | 57 |
| <b>Graphe N°14</b> : Objectif des exercices choisis. ....                           | 59 |
| <b>Graphe N° 16</b> : La terminologie contenue dans le manuel.....                  | 59 |
| <b>Graphe N°17</b> : Travail de groupe. ....  | 60 |
| <b>Graphe N°18</b> : Le volume horaire. ....  | 61 |

## Liste des tableaux

|   |    |
|---|----|
| <b>Tableau N°1 :</b> Les types de texte retenus pour la langue et culture amazigh.....  | 12 |
| <b>Tableau N°2 :</b> caractéristiques d'un manuel scolaire .....  | 28 |
| <b>Tableau N°3:</b> Pondération des fonctions des composantes d'un manuel scolaire.   | 30 |
| <b>Tableau N°4:</b> Lieu d'exercice .....   | 42 |
| <b>Tableau N°05 :</b> Sexe et âge des informateurs exerçant dans l'établissement Ait Oumalou, Matek Amar, Tala Amara dans la commune de Tizi- Rached.....   | 43 |
| <b>Tableau N°06 :</b> Age et sexe des informateurs exerçant dans l'établissement Halliche Hocine, Kerkache, Timizart Legbar dans la commune de Tizi- Ouzou...   | 44 |
| <b>Tableau N°07 :</b> Age et sexe des informateurs exerçant dans l'établissement Agousim Iloula, Iguersafen, Sahel Bouzeggua, Akli Amar Bouzeggua, Iloula, Houra Bouzegguene dans la commune de BOUZEGENE. .... | 44 |
| <b>Tableau N°8 :</b> Age et sexe des informateurs exerçant dans l'établissement Ait khellili, Si Abdauahi Mekla, Aissat Yidir, Malki Mokrane dans la commune de MEKLA .....                                     | 44 |
| <b>Tableau N° 9 :</b> Age et sexe des informateurs exerçant dans établissement Base 5 Abizar Timizart, Nouveau Tikubain Ouagenoun, Ouadiai Tikobain Ouagenoun   |    |

|  |    |
|--|----|
| Ibdeche Timizart, Frère Ziané Souk Elhas Timizart, Tamda Ait Aissa Oumalou,<br>Berbér Timizirt dans la commune de OUAGENOUN. ....  | 45 |
| <b>Tableau N°10</b> : Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements<br>Imsohel Dair farhouhenene, Souk Elhad Ililten, Iferhounen centre, Mezzine<br>Younes Ifarhounene dans la commune d'IFARHOUNENE. .... | 45 |
| <b>Tableau N°11</b> : Présentation des données chiffrées avec les pourcentages.....  | 45 |
| <b>Tableau N°12</b> : Quelques néologismes utilisés dans ce manuel.....  | 66 |
| <b>Tableau N°13</b> : Typologie des textes.....  | 67 |
| <b>Tableau N°14</b> : Contenu du premier projet.....   | 70 |
| <b>Tableau N°15</b> : Contenu du deuxième projet.....  | 72 |

Yef wudem n umnar-agi, deg tezwart- nney neɣreɗ ad nexdem tasleɗt i udlis n tmaziɣt n useggas wis sin n ulmud alemmas i d- yefɣen deg useggas 2017-2018.

Uqbel ad nexdem tasleɗt-agi nemmeslay-d di tezwart yef udlis-a s umata.

I wakken ad naf tifat I yesteqsiyen-nney nefka-d tamukrist akked kra n turdiwin yesɣen azal akked usentel- nney.

Syin nuɣal nssexdem tarrayt n M.Makey I isɣan ukuz n yixfiwen, neɣ n yihricen ad nader: Astay, tasellunt, Asenɣet, Asniles, yal ixef yesɣa anamek-ines d urmud- ines.

Ixef amezwaru astay (Selection)

Deg yixef- agi neffern –d akk iferdisen, id- yufraren deg udlis-a

md:tigzi n uɗris, nemslaye-d yef tutlayin nniden I yellan deg udlis-a, d wigi iwumi neqqar s tefransist “ les dialectes”.

S yen ad nader awalen imaynuten « Les néologismse» akked d imervilen « les emprunts ».Iswi-nsen d asnulfu n wawalen s tmaziɣt.

Ixef wis ssin tasellunt( Gradation)

Deg yixef- agi nssexdem tafelwit nebɗa-t yef: Isenfaren, tagzemt, tigzi n tirawalt, amawal,tajerrumt, taseftit, tirawalt yellan deg udlis melba ma nettu asbeter n yal yiwen.

Ixef wis kraɗ asenɣet ( La présentation)

Asikken n wazal sɣan-t tugniwin n uɗris ma yella sɣfant, s wakka anelmad ad yizmir ad yissin, ad yefhem anaw n uɗris.

Deg yixef- agi ad-d naf aseɣzi n wawalen ama s yinemgalen neɣ s yiknawen

Ixef wis ukkuz Asniles (La répétition)

Deg walus ad nadder annawen n yiluɣma I yellan:

-Alaymu n usmeskel

-Alaymu n tseftit

-Alaymu n tjerrumt

-Alaymu n tirawalt

-Alaymu n umawal.

Deg unadi- agi nexdem azal I yisteqsiyen I nefka I yiselmaden n temaziyt deg iyerbazen illemmusa yemgaraden uswir. Mi ara I ten- id-nejmaḡ nexedem –asen tasleḍt

Agmuḍ n tesleḍt-nney yenna-d d akken azal n 68% n yiselmaden ur sexdamen ara adlis-agi n temaziyt acku atas n temsirin yellan daxeḷ-is ur sḡint ara assaḠ akked d wazal n tegzemt axater anelmad ur tent-yessexdam ara mi ara yaru aḍris ( maci ayen yehwaḡ), yef waya atas n yiselmaden (azal 85%) i yebya n ad as-ḡiwden I udlis-agi ad seytin tucceḍi win-agi.

S umata adlis-agi yif win n 2013-2014 acku deg wagi sxedmen timkurḍa yettwasnen atas deg teskla tamaziyt melba ma nettu dayen ssexdamen tugniwin akken ilaq deg yal aḍris.

---

# *Sommaire*

---

## Sommaire

|  |           |
|--|-----------|
| Introduction générale .....  | 1         |
| <b>Chapitre I : Les généralités sur les manuels scolaires de Tamazight .....</b> | <b>6</b>  |
| I : L'historique sur l'enseignement de Tamazight.....                            | 6         |
| II : Programme et Manuel .....   | 14        |
| III -Approche par objectifs et approche par compétence .....                     | 32        |
| <b>Chapitre II : Analyse de manuel de la deuxième année moyenne .....</b>        | <b>43</b> |
| I- Analyse des données.....  | 43        |
| II- Analyse du manuel scolaire.....  | 63        |
| Conclusion générale .....  | 85        |

---

# *Introduction générale*

---

L'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien à partir de 1995 constitue un précédent historique d'une importance capitale. D'une langue bannie de tous les secteurs officiels, stigmatisée et considérée comme un anachronisme, tamazight se voit maintenant enseignée au sein des écoles dans lesquelles elle était interdite.

Cet enseignement qui a connu une longue période de tâtonnements s'est vu, ces derniers temps, doté de programmes confectionnés dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien. Cette réforme a débouché sur la confection de nouveaux manuels.

Le manuel scolaire n'est pas un simple support de transmission des connaissances ; il est aussi un moyen de sauvegarde et de valorisation du patrimoine culturel, de sa promotion, et sa diffusion. Ces supports comportent des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Ils participent ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève.<sup>1</sup>

### 1-Présentation du sujet

Notre travail consiste en l'analyse d'un manuel scolaire qui s'intitule « *Adlis n tmaziyt* » de la deuxième année moyenne, publié en 2017-2018. Il est rédigé en deux caractères : latin et arabe.

### 2- Objectif du choix du sujet

Nous avons choisi de travailler sur « *L'analyse du manuel de la 2ème année moyenne de 2017/2018* » car il est considéré comme un des rares écrits que les familles côtoient en plus des enseignants et des élèves. Sa qualité tant dans sa présentation que dans son contenu sont donc d'une importance capitale pour la sensibilisation des jeunes, quelle que soit leur origine. Son évolution est indispensable dans le milieu scolaire. Nous estimons qu'il contribue d'une manière ou d'une autre à la promotion de la langue amazighe.

Le choix de ce sujet est basé sur l'examen des points d'analyse relatifs aux critères tels que établis par W.MACKEY<sup>2</sup> qui consistent dans la sélection, la gradation, la présentation et la répétition. Ajoutons à cela les réponses des enquêtés recueillies par la technique du questionnaire.

---

<sup>1</sup> CROMER Sylvie, HASSANI-IDRISSI Mostapha, « Echanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires, un thème d'actualité », *Tréma*, 35-36|2011, mis en ligne le 22 mars 2012. Consulté le 19 mars 2016. URL : <http://treme.Revues.Org/2596>.

<sup>2</sup> *Principe de didactique analytique*, Ed. Didier, Paris. 1972.

### 3-Problématique

Le manuel scolaire est important pour l'enseignement. Il est souvent la source d'information pour l'enseignant, il accompagne l'élève hors de l'école, il est le médiateur accessible pour le professeur ainsi que pour l'élève.

Pour arriver à l'étude du manuel « *Adlis n tmazight* » de la deuxième année moyenne de l'année 2017-2018, nous posons les questions suivantes :

Est-ce que le contenu de ce manuel permet d'améliorer les compétences des élèves de la deuxième année moyenne ?

-Ce manuel scolaire répond-t-il aux objectifs tracés par l'enseignement par l'approche par compétence ?

- Propose-t-il des projets intéressants pour les apprenants ?

-Sur quels principes est-il fondé ?

### 4-Hypothèses

Afin de répondre aux questions ci-dessus, les hypothèses suivantes peuvent être adoptées :

-Le manuel de 2ème année moyenne correspondrait au programme de tamazight élaboré par le Ministre de l'Education Nationale.

-Le manuel de 2ème année moyenne aurait connu des modifications.

-Les enseignants de 2ème année moyenne exploiteraient ce manuel tel qu'il a été élaboré.

### 5-Méthodologie de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique. Nous nous sommes appuyés sur la description en introduisant diverses connaissances sur le manuel scolaire et l'enseignement de tamazight. Nous avons ensuite adopté l'approche analytique pour analyser le manuel de 2ème année moyenne, en se basant essentiellement sur les quatre secteurs d'analyse tirés de la méthode d'enseignement des langues de W.MACKEY. Nous exploitons les réponses des enquêtés comme complément des données liées au manuel.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèses, nous avons distribué 50 questionnaire (questions ouvertes et questions fermés) aux enseignants de cycle moyenne de quelques commune d'Algérie (TIZI RACHED, TIZI OUZOU, BOUZEGUENE, MEKLA, OUAGUENOUN, IFERHOUNENE), et nous avons utilisé l'outil de la statistique à travers lequel les résultats seront analyse à l'aide des tableaux, des secteurs suivis des commentaires.

### **6- Plan de la recherche**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons divisé notre travail en deux chapitres : le premier est réservé au volet théorique et l'autre à l'analyse des données. Les deux sont précédés d'une introduction et suivis d'une conclusion générale qui comprend les résultats de la recherche.

---

# *Partie théorique*

---

# *Chapitre I*

---

## *Les généralités sur les manuels scolaires de Tamazight*

---

## Introduction

L'enseignement de Tamazight (langue maternelle), avant qu'elle soit officialisée et enseignée dans les établissements de l'éducation a connu des divers combats et des efforts fournis par pas mal des spécialistes et chercheurs qui ont réussi à permettre pour cette langue et culture d'avoir sa place comme toute langue à travers le monde.

## I : L'historique sur l'enseignement de Tamazight

Notre langue maternelle tamazight est passée par plusieurs étapes avant qu'elle ne soit une langue nationale et officielle ; et dans les titres qui suivent nous allons de donner un aperçu sur l'enseignement de cette langue l'indépendance de l'Algérie.

### I-1 La langue tamazight avant et après l'officialisation

L'enseignement de Tamazight a vu ses premiers pas en 1880 à la faculté des lettres d'Alger. Un cours fut assuré par Emile Masqueray, confié par la suite à René basset en 1884. Quelques années plus tard (1885 et 1887), un brevet de kabyle et un diplôme des dialectes amazigh furent créés. La formation des enseignants de langue tamazight se déroulait à l'école normale de Bouazaéah.<sup>1</sup>

Belkacem Ben Sedira est un des tous premiers spécialistes algériens d'arabe et de tamazight. Il fait partie des premières élites algériennes formées à l'école française. C'est un arabophone qui a eu le mérite de porter de l'intérêt à la langue amazighe dans sa variété Kabyle. Recruté à l'Ecole supérieure des lettres d'Alger pour y assurer la charge du cours d'arabe vulgaire, il voulut ajouter à son tableau la maîtrise de conférence de la langue kabyle. Quant à l'œuvre étudiée c'est un manuel de langue kabyle qui contient des notions de grammaire et un corpus important et varié.

L'ouvrage a pour titre : *cours de langues kabyle, grammaire et versions* et il est précédé d'un rapport : *Une mission en kabyle sur les dialectes berbères et l'assimilation des Indigènes*.<sup>2</sup> Ce livre volumineux renferme, en effet, des documents précieux qui sont d'un intérêt pluridisciplinaire : linguistique, juridique, ethnographique, anthropologique et historique. Par son contenu, il a permis de faire la connaissance d'un dialecte berbère algérien important. Parmi les documents littéraires et ethnographiques ainsi représentés, les contes, les légendes et les *Kanouns* , sans oublier les morceaux versifiés.

<sup>1</sup> SABRI Malika, « L'enseignement de tamazight dans les différents paliers peut-on parler ; d'évolution », in revue.ummto.dz/index.php/idi/articledownloadF les d imesli N° 6.2015.P.P.365/255.

<sup>2</sup>A. Jourdan Alger, 1887, CCXIII-P.430.

Tous ces textes qui se déclinent en plusieurs genres furent recueillis, pour la plupart, sur le terrain lors de la mission scolaire de 1886.<sup>1</sup>

Mais d'autres proviennent de manuscrits arabe, anciens<sup>2</sup> sont des traductions, voir des adaptations, en kabyle faites pour l'auteur avec l'aide d'anciens d'élèves de la Médersa d'Alger et du cours normal de Bouzaréah.

L'enseignement de tamazight à l'université, de l'Algérie indépendante, a été relancé dès le lendemain de l'indépendance, en 1965, à la faculté d'Alger avec le cours assuré par Mouloud Mammeri. Cette expérience ne tarda pas à s'éteindre en 1973. D'autres institutions ont joué un rôle important dans la formation des enseignants de la langue amazighe, sous la direction du (CRAPE) d'Alger, dirigé par Gabriel Camps jusqu'à 1979.<sup>3</sup>

Après les événements du printemps berbère 1980 en Kabylie, des groupes de militants non reconnus officiellement ont commencé à donner des cours de langue berbère dans des villages, des communes et dans les internats des collèges et lycées ainsi que les universités de Tizi-Ouzou, Bejaia et Alger. Les supports d'enseignement étaient sur des brochures, les documents édités par l'Académie Berbère et par le Groupe d'Etude Berbère (collectif d'étudiants à l'université de Vincennes à Paris). Le déroulement des cours ne s'est appuyé sur aucune méthode précise, les références de base étaient le fichier de Documentation Berbère et la grammaire élaborée par Mouloud Mammeri. C'est après 1988 que ces cours prennent de l'ampleur. Toutes ces démarches régulièrement repoussées ont obligé les populations berbérophones à focaliser le débat sur la reconnaissance institutionnelle de la langue berbère et son enseignement (*Tamazight di lakul*)<sup>4</sup>.

A partir de 1989, il y a eu le passage au pluralisme politique autorisé par l'Etat Algérien accompagné de la création de plusieurs associations culturelles en Kabylie. L'association tamazight Bgayet à Bejaia ; Idles à Tizi-Ouzou ont introduit un enseignement par correspondance de qualité est Agrew Adelsan Amazigh a organisé le premier stage de tamazight à Azazga.

Cette association a également pilotée, des forums régionaux dont les plus imposants se sont l'association Aghbalou et s iMohend Oumhend à Tizi-Ouzou, où ils ont maintenu une action d'enseignement qui a joué un rôle important dans la canalisation d'un nombre

<sup>1</sup> OULD-BRAHAM Ouahmi, Présentation d'un ouvrage pédagogique du fin XIX<sup>e</sup> siècle, *Le Cours de langue kabyle* de BELKACEM Ben Sedira, msh Paris Nord EHESS/CELITH.

<sup>2</sup> Belkacem Ben Sedira, Article 26 : *A propos des textes narratifs en prose du cours de langue kabyle (1887) de 2006.*

<sup>3</sup> SABRI Malika, « L'enseignement de Tamazight dans les différents paliers peut on parler d'évolution », in revue.ummto.dz/index.php/idi/article F les d imesli N<sup>o</sup> 6.2015.P.P.365/255.

<sup>4</sup> NACIRA ABRAOUS, *L'enseignement du Tamazight en Algérie : Genèse et contexte du Lancement des classe pilotes dans les Régions Berbérophones Préparé par/Edited by Fatima Agnaou*, 2010.P.P.25-26.

important d'apprenants, autour du cours dispensé deux fois par semaine. Ces actions ont fourni plus tard des enseignants en tamazight.

Les premières associations qui ont montré ce type de projets pédagogiques, étaient constituées de personnes issues des élites engagées dans le combat linguistique et culturel en Kabyle.

Il a fallu attendre l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif algérien pour que des enseignants de cette langue soient recrutés dans des établissements publics.<sup>1</sup>

### **I-1-1 L'enseignement officiel de la langue Amazighe**

L'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien fut avant tout un acte politique. Tous les animateurs du mouvement berbère, ainsi que les premiers enseignants de tamazight étaient conscients que rien n'a été préparé en amont<sup>2</sup> pour une prise en charge sérieuse de l'enseignement de cette langue qui, de surcroît, ne bénéficiait pas encore d'un statut juridique. Sur le plan pédagogique, à l'exception de la « *Tajerrumet n tmazight* » et de « *L'amawal de Mammeri* », ainsi que le roman de Mezdad « *Id d wass* » les enseignants n'avaient presque aucun autre outil qui leur aurait permis d'affronter une tâche qui s'avèrera très difficile.

Les outils didactique étaient rares, rien que quelque méthodes comme la méthode de langue « Tizi-wuccen », ainsi que des ondes sonores des cours de Rachid Alliche enregistrées lors des émissions radiophonique de la chaine II.

Le choix d'occuper le terrain en ouvrant des 1995 les premières classes pilote au niveau de seize wilayas, sans attendre la préparation pédagogique qui permettrait la réussite d'une entreprise d'une telle envergure, était dicté par des considérations purement politiques.

Chacun de nous sait pertinemment que l'introduction de tamazight dans le système éducatif Algérien était une conséquence de la grève au cartable que les tendances<sup>3</sup> du mouvement culturelle Berbère (MCB) avaient lancé dès la rentrée scolaire 1995.

Le pouvoir en place avait, après plusieurs mois de boycott scolaire, cédé sur un point que les militants de la cause amazighe considéraient comme un acquis\*.

---

<sup>1</sup> NACIRA ABUOUS, *L'enseignement du tamazight en Algérie : Genèse et contexte du Lancement des classes pilotes dans les Régions Berbérophones /Préparé par/ Fatima Agnaou*, 2010. P.P.25-26.

<sup>2</sup> L'unique action qui a été menée a ce sens et celle de haute commissariat à l'amazighité (HCA) qui à organiser durant l'été 1995 trois semaines de formation pour trois enseignants. Le stage a eu lieu au niveau de la Cité Universitaire de Ben Aknoun. L'objectif de la formation était de doter ces enseignants des rudiments de grammaire Berbère et d'une terminologie sur ces sujets, cf. article 3 « *Un enseignant de Tamazight raconte son expérience pédagogique* » in La Tribune, 10 juin 1996, pp.12-13.

<sup>3</sup> Il s'agit de la *coordination nationale* du MCB, proche de rassemblement pour la culture et la démocratie (RCD) et des *commissions nationales* du MCB proche de front des forces socialistes (FFS).

La plupart des enseignants avaient recours au répertoire orale, au fichier de documentation berbère créé par les Pères Blanc entre 1946-1977 en Afrique du nord, aux textes contemporains chantés par les auteurs connus : Frehatn, Nouara, et la nouvelle production littéraire de Rachid Alliche, Amer Mezdad, Salem Zenia et SaidSaidi.

En 1995, aucun outil didactique n'était mis à la disposition des enseignants de tamazight. Ces derniers vont s'apercevoir très tôt qu'ils étaient livrés à eux-mêmes du fait qu'aucun organisme ne les a aidés dans leur travail. Même les deux universités de Kabyle qui avaient chacune d'elle un département de langue et culture amazigh n'ont pu suivre la dynamique enclenchée en 1995. Cette situation fait en sorte à ce que les enseignants \*eux-mêmes tentent de pallier ce problème en organisant le premier séminaire<sup>1</sup> dans le but d'arrêter un programme qui sera appliqué par l'ensemble des enseignants de tamazight, du moins ceux de la wilaya de Tizi-Ouzou vu que l'initiative émanait de l'association des enseignants de cette wilaya.

Il est à signaler que les résultats des travaux de ce séminaire n'avaient rien de contraignant étant donné qu'ils n'émanaient pas du Ministère de l'Éducation Nationale. La situation d'anarchie pédagogique prévalait toujours. En effet, chaque formateur enseignait ce qu'il voulait sans qu'il se sente obligé de rendre compte à qui que ce soit !

Afin de remédier à ce problème épineux, le MEN avait, en 1998, édité un recueil de texte pour la lecture. Un recueil qui ne répondait à aucune norme pédagogique : des textes d'inconnus, fabriqués pour la majorité, écrits dans plusieurs variantes de tamazight et transcrits par les trois graphies (*Latin, Arabe et Tifinaghe*). Ce recueil a été très mal accueilli par les enseignants de tamazight qui l'ont tous rejeté.

A partir de l'année 2000, il y a eu une initiative de quelques enseignants qui ont pu éditer, à compte d'auteur, trois recueils de textes pour la lecture. Chacun d'eux s'adressait à l'un des trois niveaux qui comptait le cycle moyen avant la réforme. Il fallait attendre l'année scolaire 2003-2004 pour qu'apparaisse le premier manuel de tamazight qui répond à un

---

\* Nous avons toutes les raisons de penser que le pouvoir misait beaucoup à l'époque sur les lacunes de l'existence d'une préparation pédagogique pour que cet enseignement échoue. En effet réussir l'enseignement d'une langue qui n'a jamais été enseigné dans aucun pays de l'Afrique du Nord ou ailleurs, qui de surcroît n'est pas standardisée, à cela s'ajoute le fait qu'aucun travail didactique n'existait et dont les enseignants sont tous novice en la matière ne pourrait relever que du miracle ! D'ailleurs pour mettre toute les chances en faveur de l'échec, l'enseignement de tamazight était optionnel, la note n'était pas comptabilisée et les premières classes concernaient uniquement les classes de 9 années fondamentales et les classes de terminal c'est à dire les classes d'examen qui n'avaient en tête que l'idée de réussir leurs examens de fin de cycle. Sans parler de fait que la tranche horaire qui lui a été réservée n'était pas incluse dans les horaires de travail réglementaire, les cours étaient dispensés entre 13h-17h ! .

\* Il y'avait en 1995 trois profils d'enseignants de tamazight : la première catégorie était constituée d'enseignants qui enseignaient déjà une autre matière notamment l'arabe, le français et l'anglais de convertis. La seconde catégorie était composée de licenciés dans d'autres filières autres que tamazight, du fait que la licence de Tamazight n'était pas encore ouverte. La troisième qui était la minorité, était constituée de personnes qui avaient le niveau de terminal pour la majorité. Dans l'état actuel des choses, les licenciés en langue et culture amazighes constituent la majorité des enseignants.

<sup>1</sup> Ce séminaire a eu lieu en 1997 au niveau du lycée Rabah Stambouli, à Tizi-Ouzou. Signalons qu'un autre regroupement a eu lieu en 1998, à Larba Nat-Yiraten (*Ford National*).

minima de normes pédagogique. La tâche de la conception de ces manuels était confiée à un groupe d'enseignant GSD<sup>1</sup>.

Chaque niveau des trois paliers où la langue tamazight est dispensée a son manuel. Nous comptons maintenant neuf manuels en tout : deux pour le primaire ; quatre pour le moyen et trois pour le secondaire.

Ces manuels ont été d'un apport considérable pour l'avancement de l'enseignement de tamazight, notamment en contribuant à orienter ce processus, notamment en contribuant à orienter cet enseignement en le dotant d'un programme et d'objectifs clairs ainsi qu'à mettre fin à la situation d'anarchie pédagogique qui nuisait énormément à cette matière.

### **I-1-2 La place de tamazight dans la nouvelle réforme du système éducatif**

En l'année 2003, le Ministre de l'Education Nationale opère une réforme du système éducatif. Une réforme qui a eu pour conséquence la révision des programmes d'enseignement de tous les paliers et par ricochet la confection de nouveaux manuels.

Cette réforme se base sur l'approche par compétence. L'approche par compétence est définie comme « *Un ensemble de savoirs, des savoirs faire et de savoir être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient être capable de mobiliser dans les situations scolaire et non scolaire* »<sup>2</sup>.

L'enseignement de tamazight qui était à sa huitième année à l'époque a été touché par cette réforme. Les concepteurs des nouveaux programmes ont mis au même pied d'égalité la langue amazighe avec les deux autres « *Grandes langues écrites* »<sup>3</sup> à savoir l'arabe et le français en lui assignant presque les mêmes objectifs malgré le fait que chacune d'elle a son propre statut, ainsi que des fonctions sociales bien spécifiques.

La spécificité de tamazight comme langue non encore standardisée a été soulignée dans la première année moyenne<sup>4</sup>. Cette spécificité aurait pu nécessiter l'élaboration d'un programme spécifique en mesure de la promouvoir en lui permettant d'accéder à un statut supérieur et d'occuper par conséquent des fonctions sociales qu'elle a soit perdu ou qu'elle n'a jamais pu avoir du fait de sa marginalisation par tous les pouvoirs qui se sont succédés sur le sol africain. Il a été mentionné à ce sujet que « *Les contenus retenus pour l'élaboration de ce programme sont justifiées par le statut de la langue amazighe et sa place dans le système éducatifs algérien : langue nationale à promouvoir* »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Groupe Spécialisé Disciplinaire. Il est dirigé par Monsieur Harrouche, un fonctionnaire du MEN en retraite.

<sup>2</sup>Ministre de l'Education National, *Programme de la deuxième année moyen*, Alger.2015.p.7

<sup>3</sup> Mouloud Mammeri. Cf. *Sa présentation du roman de Rachid Alliche Asfel*, Paris, Fédérop,1981.p. 9

<sup>4</sup>Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, avril 2003.P.6.

<sup>5</sup>*Idem*. p. 6.

Cependant, avant de commencer à analyser les textes des manuels scolaires de tamazight, nous avons jugé utile de commencer par les directives institutionnelles qui concernent le système éducatif algérien en général, concrétisées dans la loi d'orientation de 23 janvier 2008 et les objectifs et finalité des programmes suggérés pour l'enseignement de tamazight du cycle moyen. Le concepteur des programmes ainsi que les auteurs des manuels scolaires sont tenus à se conformer à cette nouvelle loi d'orientation qui a pour but d'unir les composantes de l'identité de l'apprenant et de suivre le programme tracé pour l'enseignement de tamazight et en même temps de s'ouvrir vers d'autres cultures universelles selon l'article 2 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008.<sup>1</sup>

*« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestable, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »<sup>2</sup>.*

## **I-2 Les directives institutionnelles et la dimension culturelle dans le système éducatif algérien**

Cette nouvelle politique d'éducation a formulé ses principes fondamentaux qui sont en mesure de réaliser les espérances et les ambitions de la Nation algérienne, qui est comme suite :

- 1- Favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne l'unité de la Nation.
- 2- Assurer la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité, et l'amazighité.
  - Promouvoir l'islam en tant que religion, culture et civilisation ;
  - Promouvoir l'arabité, en tant que langue, civilisation et culture ;
  - Promouvoir l'amazighité en tant que langue, culture et patrimoine ;
  - Assurer la formation à la citoyenneté ;
  - L'école doit également s'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de progrès ;
  - La réaffirmation du principe de démocratisation ;
  - La valorisation et la promotion de la ressource humaine.<sup>3</sup>

## **I-3- Les objectifs de l'enseignement de tamazight au cycle moyen**

L'objectif que se fixe le programme du cycle moyen est de rendre les élèves capables de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

---

<sup>1</sup>Ministre de l'Éducation National, *La loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04-23 janvier 2008*, p 13.

<sup>2</sup>Ministre de l'Éducation National. *Op.cit.* p13.

<sup>3</sup>*Idem.* p13.

### I-3-1 Les compétences discursives

Nous constatons que l'étude de la narration constitue le socle de l'enseignement dans le cycle moyen auquel viennent s'ajouter les autres types de textes, à savoir la description, l'explication et enfin l'argumentation en fin de la quatrième année moyenne « *L'étude du récit constitue le pivot autour duquel viennent se greffer d'autres formes du discours et technique d'expression* <sup>1</sup> ».

Nous retrouvons quelque chose dans le programme de la deuxième année moyenne :

« *L'objectif est d'amener les élèves à maîtriser la compréhension logique des textes à dominante narrative, à identifier les principaux constituants du récit et leur agencement, notamment pour l'insertion de description et de dialogue. On s'intéressera, en plus, à la description (indépendamment de la narration) et à l'explication. A ce niveau, on abordera la pratique de l'argumentation.* »<sup>2</sup>.

Malgré le fait que la spécificité de tamazight soit soulignée dans les textes accompagnant les programmes pour le cycle moyen, il se trouve que les objectifs qu'on lui a assignés versent tous dans l'objectif global de l'enseignement des langues en Algérie (Arabe, et le Français).<sup>3</sup>

**Tableau N°1 : Les types de texte retenus pour la langue et culture amazigh**

| Année               | Tamazight   |
|---------------------|---|
| 1 <sup>ème</sup> AM | Tous les types du texte discursif (narratif, descriptif, explicatif, injonctif).  |
| 2 <sup>ème</sup> AM | Narration + description+explication+initiation à l'argumentation.   |
| 3 <sup>ème</sup> AM | Narration (structure du récit+schéma actanciel) + intégration de la description et le dialogue +initiation à l'explication. |
| 4 <sup>ème</sup> AM | Narration (la nouvelle) + argumentation   |

**Source :** Habib-Allah Mansouri « *A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires Amazigh du cycle moyen. Entre la recherche et la structure et la valorisation de la culture Amazigh.* » Lacheraf Mostafa, Alger casbah édition. 1998.p.14.

### I-3-2 Les activités d'apprentissage

Les trois activités propres à la discipline visées durant les trois années de l'apprentissage sont les compétences de la lecture, l'écriture, l'expression et la communication orale. Elles sont associées à une autre compétence qui consiste à nourrir l'emploi du discours (compétence culturelle). Il s'agit de rendre l'apprenant capable d'utiliser de la langue amazighe dans tous les contextes formel et informel.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Habib-Allah Mansouri « *A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires Amazigh du cycle moyen. Entre la recherche et la structure et la valorisation de la culture Amazigh.* » Lacheraf Mostafa, Alger casbah édition. 1998.p.9

<sup>2</sup> Ministre de l'Education National, *Programme de la deuxième année moyenne (langue amazigh)*, décembre p.6.2003.

<sup>3</sup> Habib-Allah Mansouri *Op. Cit.* p.9.

<sup>4</sup> Réaliser par les inspecteurs de langue et culture Amazigh, Alger, 2015.

**I-3-3 Témoigner de sa culture**

Cette compétence est à développer durant toute la scolarité du cycle moyen. Les élèves doivent s'insérer dans leur culture en utilisant les ressources de la langue acquise dans les différentes activités et situations de communication. La nature de cette culture dépassera le patrimoine propre pour aller à travers la lecture des genres littéraires vers une culture plus ouverte sur l'Algérie et sur le monde. Etre capable de témoigner de sa culture dans sa langue d'apprentissage c'est faire preuve d'une compétence transversale intégrative par excellence ; car, c'est la culture qui véhicule les valeurs en rapport avec les diverses manifestations où s'exprime le patrimoine vivant comme les spectacles, les expositions, les concerts, etc.<sup>1</sup>

Ces programmes d'enseignement sont mis en œuvre par les manuels scolaires. A ce sujet, l'article 91 de l'orientation précise que :

*« L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale »<sup>2</sup>*

Selon l'article 92 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale : *« L'état veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à toutes les élèves ».*<sup>3</sup>

**II : Programme et Manuel**

Chaque pays définit sa propre politique quant à l'élaboration d'un programme éducatif. En effet, le programme (prescrit par le Ministre de l'Education Nationale) vient s'interroger sur les finalités de tout le système éducatif et définit par là même, les rôles des principaux acteurs faisant du processus d'enseignement/apprentissage et des tâches qui leur sont assignées.

Le manuel scolaire, quant à lui, vient traduire le législatif. Il s'inspire du programme pour établir des contenus d'apprentissage selon des objectifs réalisables en termes de comportement observable : si le programme est le squelette, le manuel en est la chaire.

**II-1- Programme**

La pédagogie de l'enseignement actuel est basée sur un bon programme structuré et étudié selon des objectifs à acquérir à la fin du cursus ; il est considéré comme une base indispensable.

---

<sup>1</sup> Ministre de l'Education Nationale, *Programme de la langue Amazigh du cycle moyen.*, 2016.P.6

<sup>2</sup> Ministre de l'Education Nationale, *La loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23/01/2008.*p29.

<sup>3</sup> *Idem*, p29.

### II-1-1 Définition du programme

Un programme d'enseignement est une construction cohérente mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en système, au moyen de relations explicitement définies et de rapports de complémentarité.<sup>1</sup>

### II-1-2 Principe fondateurs des programmes

Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés. La construction d'un programme prend appui sur le respect des principes de :

**a- Globalité :** Les programmes seront construits par cycle ;

**b-Cohérence :** Les relations entre les différentes composantes du curriculum seront explicites ;

**c-Faisabilité :** L'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge ;

**d- Lisibilité :** La simplicité, la clarté et la précision seront recherchées ;

**e- Pertinence :** L'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera travaillée ;

Les programmes sont toujours le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Les documents de cadrage, traçant leurs grandes orientations sont la loi d'orientation et le référentiel général des programmes. Les principes fondateurs de tout programme sont de trois ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.<sup>2</sup>

### 2-1 Sur le plan axiologique

D'après les principes directeurs du référentiel général des programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, il s'agit de :

- **Premièrement :** Renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence. islamité, arabité et amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérienité ;
- **Deuxièmement :** Renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leur dimensions humaines, scientifique et culturelles ;

Sur le plan de valeurs identitaires nationales, les compétences visées doivent développer chez l'apprenant :

<sup>1</sup> Ministre de l'éducation national « Programme du première année du cycle moyen » Alger en 2015. P.7.

<sup>2</sup> Ministre de l'Education National Op.cit. P.7.

- Une éducation islamique de base développant, en plus de l'apprentissage de sourates du coran, l'acquisition de comportement individuel et collectif conformes aux nobles valeurs de l'Islam : sens de la justice, sens de la propreté et de l'hygiène, solidarité, sens du travail et de l'effort, honnêteté, tolérance ;
- Une affirmation des valeurs identitaires qui concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à un univers cognitif fait de repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité unie par des valeurs et un patrimoine communs ;

L'acquisition et le développement de ces valeurs, devraient se faire, de façon plus ou moins importante, lors de l'apprentissage de chaque discipline.

L'enseignement de ces valeurs devrait développer chez l'apprenant les savoirs et savoir-être suivants :

- L'épanouissement de son identité et de sa personnalité, dans le cadre de valeurs identitaires nationales de référence et le développement de son autonomie ;
- Le développement de valeurs morales qu'elles impliquent : telles que le sens de la vérité, de la liberté, de la justice, de l'honnêteté, du respect de la vie ;
- L'attachement au patrimoine national sous toutes ses formes, matérielles et immatérielles ;
- Le respect dans les relations sociales avec les autres enfants et les adultes, sur le principe d'appartenance à la collectivité scolaire, locale, nationale et internationale ;
- L'acquisition de savoirs sur la citoyenneté, les droits de l'homme, la démocratie, le fonctionnement des institutions politiques et sociales le développement durable, etc., savoirs qui se traduisent en comportements développant le sens des droits et des devoirs du citoyen, en qui implique un engagement actif et un sens des responsabilités vis-à-vis de la société et du bien commun ;
- Le développement du sens du devoir de la solidarité, de l'entraide, de la tolérance à différentes échelles : locale, nationale, régionale et globale ;
- L'acquisition de méthodes de travail précises et efficaces, par la valorisation de l'effort, le respect du temps et des délais, le respect de l'environnement ;
- Le développement du sens esthétique et artistique.<sup>1</sup>

## **2-2 Sur le plan épistémologique**

Les contenus d'enseignement/apprentissage dans les programmes d'étude reposent sur leur dimension épistémologique, il s'explique par :

---

<sup>1</sup> Ministre de l'éducation national *Op.cit.* p.p.7.8.

- Privilégier les notions, concepts, principes, méthodes "structure" de la discipline qui constituent les fondements des apprentissages ;
- Mettre les connaissances au service du développement des compétences ;
- Décloisonner les programmes disciplinaires et les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programme de différentes disciplines, en particulier au niveau de champs disciplinaire ;
- Les changements préconisés doivent traduire la double dimension, à savoir un ancrage national et une ouverture universelle.<sup>1</sup>

### **2-3 Sur le plan pédagogique**

Les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula. Toute la mise en œuvre consiste dans la construction d'approches systémiques des contenus et des activités au déroulement du plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence (*Séquences pédagogiques*), en approfondissant l'analyse des situations de classe, postulant une gamme de possibles didactiques et pédagogiques (projet pédagogique de classe, postulant une gamme de possible didactique et pédagogique (projet pédagogique, sorties sur le terrain, invitation de personne- ressources...)).<sup>2</sup>

### **II-1-3 Composantes du programme**

Ils consistent dans ce qui suit :

#### **3-1 Profils de sortie**

Ils traduisent les finalités fixées à l'école algérienne en même temps qu'ils décrivent le citoyen modèle que celle-ci a pour mission de former.

Ils vont constituer donc les cibles d'apprentissage qui seront au centre des activités pédagogiques de l'école. Leur traduction et leur structuration en compétences globales selon l'organisation de l'école en paliers et années permettra de les réaliser selon un développement progressif.<sup>3</sup>

#### **3-1-1 Profil global à la fin de l'enseignement fondamental**

L'enseignement fondamental regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen. Il assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la

---

<sup>1</sup>Idem P.P.8.9.

<sup>2</sup>Ministre de l'éducation national *Op.cit*, p 10.

<sup>3</sup>Idem. P.12.

poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement, soit la participation à la vie de la société<sup>1</sup>.

- Doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture l'écriture et le calcul ;
- Dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et les savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- Renforce leur identité en harmonie avec les valeurs et les traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- S'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- Apprendre à observer, analyser raisonner, résoudre des problèmes, de comprendre le monde vivant et inerte ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- Développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- S'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leur application élémentaire ;
- Favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- Encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- Avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-existe pacifiquement avec les autres peuples ;
- Poursuivre des études ou des formations ultérieures.<sup>2</sup>

### **3-1-2 Profil global de la fin du cycle moyen**

L'enseignement moyen constitue donc, la dernière phase de l'enseignement obligatoire et vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétence incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations poste-obligatoire ou de s'intégrer dans la vie active<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Idem P.15.

<sup>2</sup>Ministre de l'Éducation National, *Op.cit. Alger, 2008*.p 11.

<sup>3</sup>Ministre de l'Éducation National, *Référentiel général des programmes*, Alger ; 2009.p 9.

Les différentes disciplines assurées dans cette phase doivent se situer dans un cadre de regroupement en champs disciplinaires dans lequel les savoirs particuliers de chaque discipline peuvent coopérer entre eux.

C'est dans cette perspective, plus cohérente et plus pertinente, qu'ils pourront se transformer dans l'esprit des élèves en culture générale littéraire, scientifique, technique et artistique. Les quatre années de l'enseignement moyen sont structurées en trois paliers avec des objectifs définis :

- Le premier palier (1<sup>ère</sup> AM) ou palier d'homogénéisation et d'adaptation ;
- Le deuxième palier (2<sup>ème</sup>3<sup>ème</sup> AM) ou palier de renforcement d'approfondissement ;
- Le troisième palier (4<sup>ème</sup> AM) ou palier d'approfondissement, de développement et de l'orientation, puisque la fin de ce palier est sanctionnée par le Brevet de l'Enseignement Moyen (BEM) ;

### **3-1-3- Axes directeur de l'enseignement moyen**

Il s'agira de :

- Homogénéiser et d'adapter les savoirs et les compétences des élèves (*acquis du primaire*), et d'introduire une deuxième langue étrangère ;
- Renforcer les compétences des apprenants et approfondir leur niveau culturel, scientifique et technologique ;
- Approfondir et développer les apprentissages des élèves, et les préparer à l'orientation future vers les filières du post-obligatoire, vers l'enseignement et la formation professionnelle ou vers la vie active ;
- Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de l'information à des fins d'apprentissage. ;
- Développer les sensibilités et les goûts artistiques, développer les capacités psychomotrices, physiques et sportives. <sup>1</sup>

### **3-1-4- Composantes du profil de l'enseignement moyen**

#### **a-Domaine de formation de la personnalité**

A la fin du cycle de l'enseignement moyen, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est :

- En mesure de connaître les principes de l'Algérienité et d'exprimer son respect pour les symboles qui les incarnent ;

---

<sup>1</sup>Ministre de l'Education National, *Op.cit.* 2015. P.16.

- Capable de connaître les institutions de la nation algérienne et de manifester son attachement à leur égard ;
- Imprégné d'une connaissance large du patrimoine de la nation sur le plan historique, géographique, linguistique, culturel et religieux ;
- En mesure de participer à la vie d'un groupe (Ses pairs, sa classe, sa famille et son quartier) et de tenir des rôles fondés sur la responsabilité, la solidarité et le respect des règles communes ; ceci sur le plan de l'ancrage national ;

**En ce qui concerne l'ouverture sur l'universel, l'élève est appelé à**

- Être conscient de la diversité des pays du monde, des civilisations et des cultures autre que la sienne ;
- Être instruit des problèmes qui touchent l'humanité (*famine, sécurité, santé, environnement*) de l'existence d'institutions et d'instances internationales les plus connues dans son environnement, tout en ayant une idée de leurs missions.<sup>1</sup>

**b-Domaine des compétences transversales****▪ Compétences d'ordre intellectuel**

A la fin du cycle de l'enseignement moyen, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure a :

- Utiliser des raisonnements de type inductif et déductif ;
- Appliquer à résoudre des problèmes adaptés à son âge ;
- Exprimer son point de vue ;
- Exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité ;
- Exercer son autonomie ;

**▪ Compétence d'ordre méthodologique**

Est en mesure de :

- Intégrer dans un groupe de travail et d'apporter sa contribution à la réalisation des tâches communes ;
- Utiliser des démarches et des procédures pour réaliser une tâche.<sup>2</sup>

**▪ Compétence d'ordre social personnel et collectif**

A la fin du cycle de l'enseignement moyen, l'élève, en rapport avec son niveau et son âge, est en mesure de :

**▪ Sur le plan personnel**

Se poser des questions sur son rôle de futur adulte ;

---

<sup>1</sup>Ministre de l'Éducation National *Op.cit.* 2015.P.16.

<sup>2</sup>*Idem.* P.16.

- Se poser des questions sur ses possibilités, ses intérêts et ses motivations ;
  - Aimer prendre des initiatives et exercer des responsabilités dans son école ;
  - Apprendre à être autonome ;
  - Etre capable de persévérance ;
  - Participer à des activités intellectuelles ou physiques qui contribuent à son épanouissement personnel et au développement de ses potentialités ;
- **Sur le plan collectif, il s'agit de**
- Connaitre les valeurs sociales et s'en imprégner ;
  - Développer des conduites de coopération et d'entre-aide adaptés à son âge ;
  - Intéresser à son environnement immédiat (quartier, village, ville) et de contribuer à l'organisation des activités collectives qui s'y déroulent ;
  - Participer à la protection et la sauvegarder de la qualité de l'environnement immédiat ;
  - Contribuer à la préservation des ressources naturelles et d'adopter des comportements qui les protègent ;
- **Compétence d'ordre communicatif, il est question de**
- Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication ;
  - Communiquer en utilisant les différents langages : verbal, non verbale, artistique et corporel ;
  - Utiliser les moyens d'information et de communication pour transmettre et recevoir des messages ;
  - Exploiter les ressources des TIC pour recherche l'information et communiquer avec ses pairs ;
  - Participer à des échanges dans différentes situations par une écoute appropriée, un dialogue responsable et constructif ;

#### **II-1-4 Pourquoi les programmes par niveau ?**

Le programme doit prendre en considération les spécificités des régions soit : l'environnement et la culture et les coutumes... ainsi que les caractéristiques des niveaux.

##### **a- Les réalités du terrain**

Les programmes précédents de langue amazighe avaient été élaborés sans tenir compte de son statut de langue dont l'enseignement est resté facultatif malgré sa consécration par la constitution comme nationale.

La conséquence normale de cette situation précaire est le non obligation des élèves à fréquenter le cours ou même à poursuivre cette fréquentation au bout d'un certain temps de prise en charge. En dépit des instructions officielles qui ont accompagné la mise en œuvre des

programmes sur le terrain, dans les régions où tamazight est enseignée, des élèves ayant suivi un niveau d'enseignement donné ont cessé de le faire en cours d'année sans subir aucune contrainte. D'autres à un niveau supérieur ont arrêté de suivre le cours sans en être dissuadés, toutefois ils sont revenus quelques années après notamment lorsqu'ils voulaient bénéficier de quelques notes supplémentaires à l'épreuve de BEM ou du BAC.

De ce fait, les classes de tamazight ont connu et continuent de subir une situation d'hétérogénéité généralisée dans les niveaux d'apprentissage. Avec les anciens programmes, la situation des élèves et des enseignants a demeuré très précaire. Les inspecteurs chargés de la discipline n'ont pas cessé de la déplorer et d'exiger une solution pédagogique en adéquation avec la réalité du terrain, faute d'amélioration de la prise en charge et en attendant d'une décision officielle de rendre son enseignement obligatoire à l'instar des autres disciplines.

La commission nationale des programmes et le GSD ont répondu à l'appel par la seule solution qui relève de leur prérogative : une solution pédagogique et didactique, à l'occasion de la réécriture des programmes décidée pour toutes les disciplines. Il s'agit de cette démarche qui ouvre la voie pour deux possibilités :<sup>1</sup>

- Faire des programmes à la carte qui pourraient s'adapter à n'importe quelle catégorie d'apprenants ou de situation d'apprentissage, à n'importe quel cycle d'enseignement et pour n'importe quel niveau d'apprentissage.

### **II-1-5 Apprentissage**

L'apprentissage est le passage d'un niveau de savoir et compétence à un niveau supérieur par l'intégration de connaissances nouvelles avec l'aide de l'enseignant, par le biais d'activités adaptées. Il nécessite une opération de construction de compétences et pas seulement de réception des savoirs.

L'apprentissage est mené en permanence pour que l'apprenant puisse :

- Maîtriser les contenus-ressources (savoirs, savoirs faire, savoirs être) ;
- Apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation-problème donnée ;
- À les intégrer dans une famille de situation ;

L'apprentissage nécessite la mobilisation de situations d'apprentissage diverses et complémentaires.

- Des situations d'apprentissage élémentaire pour l'acquisition de savoirs ;
- Des situations d'intégration pour l'initiation et la maîtrise de l'intégration ;

---

<sup>1</sup> Ministre de l'Éducation Nationale, *Op.cit.* 37.

- Des situations problèmes signifiantes et complexes pour la construction et l'évaluation de la compétence terminale ;

Toutes ces situation se caractérisent par :

- L'intérêt suscité chez l'apprenant ;
- Sa participation effective ;
- La présence de valeurs et/ou de compétence transversales.<sup>1</sup>

#### **a) La situation- problème**

- La situation- problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève, elle ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est- à dire qu'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie.
- La situation-problème fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'auto construction des savoirs.
- **Quand proposer une situation – problème ?**
  - En début du processus, comme phase de motivation.
  - Au cœur du processus : phase de lancement d'une recherche, phase d'expérimentation, phase d'acquisition de connaissance, phase de structuration des connaissances, phase de construction de concepts ou de théories.
  - En fin de processus, comme phase d'évaluation certificative (à condition toutefois d'avoir mis cette méthodologie en œuvre auparavant, pour ne pas dérouter les élèves), on privilégiera alors des situations- problème intégratrices, permettant d'évaluer l'acquisition de macro compétences.
- **Comment mener une situation problème ?**
  - Faire émerger les représentations initiales ;
  - Accompagner toute situation-problème d'une tâche (le plus souvent en petits groupes) ;
  - Introduire la tâche par une consigne ;
  - Fixer la durée de résolution ;
  - Avoir en tête les objectifs notionnels ou conceptuels visés ;
  - Anticiper (imaginer les scénarios possibles pour se préparer à l'imprévu) ;
  - Faire formuler individuellement les nouvelles représentations.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ministre de l'Education National, *Op.cit* P.P.27-28.

<sup>2</sup> Ministre de l'Education National, *Op.cit*, P.28.

**b) Situation d'apprentissage élémentaire (S.A.él)**

Une situation d'apprentissage est une situation-problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages : nouveau(x) savoir (s), nouveau(x) savoir-faire, maîtrise des conduites et des démarches des résolutions de problème.

S'inscrivant dans le processus d'apprentissage, la situation d'apprentissage élémentaire permet sur la base des acquis antérieurs, l'acquisition et la maîtrise des savoirs, Les quels serviront de ressources pour la résolution de situation d'intégration et de situation problèmes.

Dans l'approche par compétences, la situation d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir, puis de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problèmes qui sont à la base de la construction des compétences visées.

**▪ Rôle des situations d'apprentissage dans la construction d'une compétence terminale**

A partir de la compétence terminale et de ses composantes, l'enseignant élabore et/ou choisit des situations problèmes significatives. Leur résolution nécessite l'utilisation de situations d'apprentissage élémentaires adéquates pour maîtriser l'utilisation de situation d'apprentissage élémentaire adéquat pour la maîtrise des ressources et des situations d'intégrations pour l'utilisation et la mobilisation de ces ressources.<sup>1</sup>

**c) La situation d'apprentissage de l'intégration (S.A.I)**

- La situation d'apprentissage de l'intégration, consiste à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée ;
- Les situations d'intégration permettent le développement des compétences transversales par la mobilisation et l'utilisation des savoirs-ressources acquis dans les différents domaines et disciplines ;
- La situation d'intégration n'est pas la juxtaposition de savoirs disciplinaire. Elles ne sont pas des applications pour la maîtrise des savoirs.<sup>2</sup>

**II-1-6 L'évaluation**

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, partir de données recueillies, analyse et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

L'approche par compétence conduit à considérer l'évaluation, et en particulier l'évaluation formative comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction

---

<sup>1</sup>Ministre de l'Education National, *Op.cit* P.29.

<sup>2</sup>*Idem* .P.29.

principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant, par la remédiation.

L'évaluation touche les savoirs, les démarches, les processus et les comportements. Elle nécessite notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative. La principale raison d'être de l'évaluation en classe est de réguler, guider et de faciliter la progression de chaque élève dans ses apprentissages.

Quant à l'évaluation certificative, elle vise à présenter un bilan du développement des compétences terminales définies dans le programme d'apprentissage annuel ou de cycle par ailleurs, elle s'intéresse aux processus et aux stratégies mises en place pour atteindre le résultat souhaité. Si elle est analysée et interprétées, en plus de considérer les résultats comme « *fin en soi* », elle jette un regard rétrospectif sur les réalisations des élèves pendant le temps alloué aux apprentissages et un regard prospectif sur la progression des ces mêmes apprentissages. L'évaluation certificative se situe à la fin des apprentissages et sert à préparer une décision administrative et officielle prise par le système scolaire à l'égard de l'élève : promotion, classement, etc.

L'évaluation, dans l'approche par compétence, devra s'assurer non seulement de l'acquisition de connaissances mais aussi de la transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables et utilisables, les preuves de la réussite étant caractérisées par la qualité des connaissances construites et non plus par la quantité d'informations retenues.<sup>1</sup>

## **II-2 Manuel**

Le manuel scolaire est l'instrument important et l'outil pédagogique pour l'enseignant ; Il est considéré comme une référence pour organiser et améliorer la transmission du savoir.

### **II-2-1 Le manuel scolaire dans le contexte contemporain des réformes curriculaires**

Actuellement, un vaste courant de réforme anime les systèmes éducatifs à travers le monde.<sup>2</sup> C'est dans ce contexte de renouvellement des curriculums que s'inscrit nécessairement une réflexion contemporaine sur le manuel scolaire. Aujourd'hui, et plus

---

<sup>1</sup>Ministre de l'Education National, *Op.cit*, P.P.30-31.

<sup>2</sup>Braslavsky, c. *Tendances mondiales et développement des curriculums*, Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée(AFEC).(2001), p 85.

seulement dans la perspective nord-américaine<sup>1</sup>, le curriculum peut être considéré comme étant :

« Un ensemble d'éléments qui, articulés efficacement entre eux, permettent d'opérationnaliser un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région, d'une localité ou d'une institution. Un curriculum remplit ainsi des fonctions d'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique, d'orientation des actions à poser et d'adaptation d'un système éducatif à un projet de société donné »<sup>2</sup>.

Un curriculum est donc plus vaste que les programmes d'études qu'il inclut et oriente. Le curriculum, fournit par-là les orientations à donner aux manuels scolaires. La littérature la plus récente sur le développement curriculaire est très claire à ce propos : un curriculum se dégage des programmes d'études qu'il oriente et articule entre eux d'une part, et les coordonne aux autres composantes du curriculum, comme, par exemple, du matériel didactique, des manuels scolaires, des guides pédagogiques pour les enseignants, des outils d'évaluation, les programmes de formation des enseignants, etc.<sup>3</sup>

Dans leur modèle de l'efficacité scolaire Creemers (1994)<sup>4</sup> et Creemers et Reezigt (1996)<sup>5</sup> considèrent le curriculum comme une des composantes importantes parmi l'ensemble des critères de qualité. Creemers (2005)<sup>6</sup> invite cependant à ne pas négliger le fait que le curriculum n'est qu'une des dimensions qui permettent d'agir sur la qualité de l'éducation.

Il serait vain de ne pas accorder suffisamment d'importance à d'autres aspects, particulièrement ceux relatifs à la formation des enseignants et à l'accès au matériel didactique, dont les manuels scolaires. Ces deux aspects, formation des enseignants et accès à un matériel didactique, contribuent fortement à l'amélioration des pratiques éducatives. Le manuel scolaire apparaît alors : « Un enseignement et un apprentissage efficaces exigent que les matériels, conformément à une bonne pratique pédagogique ».<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Shulman, L.S. Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement, *Education et Didactique*, 1, année 2007. P.P 97-114.

<sup>2</sup>Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. *Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe*, in Lafortune, L., (2007), p75.

<sup>3</sup>Jacken, P.W (dir), *Handbook on research on curriculum*. New York, NY: Macmillan. (1992).  
Meyer, J.W. *World models, National Curricula, and the Centrality of the Individual*, in Benavot et Braslavsky. (2006) P.P.259-272.

<sup>4</sup>Creemers, B.P.M.. *The effective classroom*. London: Cassell. (1994) P.165.

<sup>5</sup>Creemers, B.P.M. Et Reezigt, G.j.. School level conditions affecting the effectiveness of instruction, *School Effectiveness and Improvement*, (1995) P.P.197-229.

<sup>6</sup>Creemers, B.P.M. Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation, in Demeuse, M., Baya, A., Straeten, M-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (Éds.), « Vers une école juste et efficace », 26 contribution sur les systèmes d'enseignement et de formation », Bruxelles : De Boeck. (2005) P.P 43-71.

<sup>7</sup>UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Education pour tous, l'exigence de qualité*. Paris : éditions de l'UNESCO. (2004).

Plusieurs études sur l'efficacité scolaire montrent que la disponibilité de manuels scolaires pertinent par rapport aux prescrit du curriculum, de bonne qualité et à un prix adorable, a une incidence sur les résultats des apprentissages<sup>1</sup>. Cependant, l'efficacité de ces matériels d'enseignement est essentiellement fonction de la façon dont les enseignants les utilisent<sup>2</sup>.

Les manuels scolaires ne sont donc pas des entités isolées, ils font partie de ce système qu'est un curriculum à l'efficacité duquel ils contribuent par leur qualité, leur disponibilité, leur faible coût et l'usage pertinent qu'en font les enseignants.

Cependant, Leguéré (2003)<sup>3</sup>, démontre que la multiplicité des intérêts en jeu dans la fourniture de manuels peut générer de l'inefficacité plutôt que de contribuer à l'amélioration de la qualité des résultats des apprentissages scolaires.

La tendance mondiale est alors à la libéralisation de la production et de la distribution des manuels et à la décentralisation des acquisitions (UNESCO, 2004)<sup>4</sup>. Salazano (2002)<sup>5</sup> insiste, dans ce contexte général de libéralisation du marché du manuel scolaire, sur la nécessité de développer des politiques nationales du manuel scolaire. Une telle politique est un préalable indispensable à toute action sur cette dimension du curriculum.

La réflexion développée dans ce document repositionne le manuel scolaire dans cette approche systématique du curriculum.

Une série de caractéristiques des manuels scolaire sont ensuite proposées.

### **II-2-2 Principales caractéristiques d'un manuel scolaire**

Une série non exhaustive de caractéristiques des manuels scolaire est décrite dans les lignes qui suivent. Un tableau les synthétise à la fin du paragraphe.

Le concept d'un manuel scolaire a été défini par le *bureau d'approbation du matériel didactique* au Québec<sup>6</sup> comme étant une série d'instruments ou d'outils, dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide pour l'enseignement, imprimé ou numérique. Un ensemble didactique peut inclure d'autres éléments numériques. Il est spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est un moyen de soutien, de médiation ou de référence. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'étude disciplinaire donné. Au

---

<sup>1</sup> Banque Mondiale *Books buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of world Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D.C. Banque Mondiale, Département de l'évaluation des opérations. (2004).

<sup>2</sup> Fuller, B., Clarke, Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, (1994), P 119-157.

<sup>3</sup> Leguéré, J.P. *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence. Afrique Francophone*. Paris : institut International de planification de l'Education DE l'UNESCO. (2003). p 85.

<sup>4</sup> UNESCO (2004), *Op.cit.*

<sup>5</sup> Salazano, c *Making book coordination work*. Paris: UNESCO. (2002). p 48.

<sup>6</sup> Http : //www3mels.gouv.qc.ca/bamd/info/htm, consulté le 10 /06/ 2018.

minimum, un ensemble didactique comprend un manuel pour l'élève et un guide pour l'enseignant.

Le manuel scolaire s'inscrit dans un *ensemble de cohérent*, une collection ou un ensemble didactique, qui couvre un programme d'étude soit de façon disciplinaire (par exemple une collection de manuels et de guides pour l'enseignant en français pour toutes les écoles primaires) soit de façon interdisciplinaire (*par exemple une collection de manuel regroupant plusieurs disciplines appartenant aux sciences de la vie et de la terre*).

Et ainsi *articule étroitement au programme* d'étude dont il est un des supports essentiels. Il s'agit cependant d'être prudent, le manuel scolaire ne peut, dans bien des cas, couvrir la totalité des contenus décrits dans les programmes d'études.

La rédaction de manuel scolaire établit un choix des contenus les plus importants du programme d'étude : *les incontournables*.

Le manuel scolaire ne peut être surchargé et confondu avec un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline abordée, ce n'est pas sa fonction. Le manuel scolaire couvre donc *les champs les plus importants et les plus fédérateurs* du programme d'études, c'est-à-dire ceux qui permettent d'aborder beaucoup d'aspects du programme. Par ailleurs, il est *simple d'utilisation et agréable* : les pages ne sont pas surchargées et leur organisation est facile à comprendre et répétitive pour tout le volume.

Le manuel scolaire est structuré et présente une progression logique. Il peut, par exemple s'agir d'une organisation modulaire des contenus. Il *offre des facilitateurs à l'apprentissage* alors qu'un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline est simplement descriptif. Ces facilitateurs guident l'élève dans ses démarches. Le contenu est *actuel* et ne présente aucune approximation ou erreur dans la présentation du savoir. Les situations proposées sont conceptualisées dans l'environnement des élèves, elles sont porteuses de sens pour l'élèves.<sup>1</sup>

Le manuel scolaire peut présenter un *caractère ludique*. L'apprentissage doit être agréable et s'écarter de l'austérité de certaines approches ; le manuel scolaire ou l'ensemble didactique peut s'autoriser de présenter les contenus de façon agréable, ludique et même humoristique aux élèves. Par exemple l'usage des principes de la bande dessinée peut facilement intervenir dans certaines sections d'un manuel scolaire. Un jeune enfant doit pouvoir s'identifier aux personnages présentés dans les situations proposées dans le manuel scolaire. L'élève devrait toujours être le propriétaire de son manuel et pouvoir le montrer à sa famille.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Phillipe.Jonnaet/CUDC-UQAM/OIF/Ndjamena, novembre.2009.p 8

<sup>2</sup>Idem .P.9.

Nous ne reprenons ici que les caractéristiques les plus importantes des manuels scolaires, il en est bien sûr beaucoup d'autres. Ces caractéristiques ont été dégagées lors du séminaire de l'OIF en septembre 2006 à Paris. Les participants au séminaire ont, par-là, mis en évidence le fait qu'un manuel scolaire n'est pas une suite austère d'énoncés théoriques et d'exercices dans une matière scolaire. Il est beaucoup plus que cela et devrait apporter de la 'vie' dans les apprentissages scolaires.

Intervenant en Pui aux démarches de l'enseignant, le manuel scolaire peut apporter une série d'éléments que l'enseignant n'a pas le pouvoir d'amener en classe.<sup>1</sup>

**Tableau N°2 : Caractéristiques d'un manuel scolaire**

| <b>Caractéristique d'un manuel scolaire</b>             |  |
|---|--|
| <i>Ensemble composé de plusieurs éléments</i>           | Comprend au minimum un manuel pour l'élève sous forme imprimée et un guide pour l'enseignant sous forme imprimée ou numérique      |
| <i>Cohérent par rapport aux prescrits curriculaires</i> | Respecte les orientations pédagogiques, didactiques et épistémologiques proposées par le curriculum.                               |
| <i>Articulé à un ou plusieurs programmes d'études</i>   | Permet de couvrir les contenus les plus fédérateurs décrits dans les programmes d'études.  |
| <i>Structuré selon une certaine logique</i>             | Présente une organisation récurrente à travers l'ensemble du manuel scolaire.  |
| <i>Actuel</i>   | Offre un contenu mis à jour.   |
| <i>Simple d'utilisation</i>                             | Est facile à utiliser tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.   |
| <i>Agréable à l'utilisation</i>                         | Présente un ensemble d'éléments ( <i>facilitation, illustrations, pictogramme, etc.</i> ) qui le rendent agréable à l'utilisation. |

Source : Séminaire de l'OIF en septembre 2006 à Paris

### II-2-3 Fonctions des manuels scolaires

Les manuels scolaires peuvent remplir un nombre important de fonctions. Ces fonctions sont cependant différentes en fonction du type de support. Si, par exemple, un manuel scolaire contient un manuel imprimé et un cahier d'exercices pour l'élève et un guide pour l'enseignant, les fonctions suivantes peuvent être rencontrées. Elles se répartissent cependant différemment sur les trois types de support évoqué. La liste proposée ci-dessous n'est cependant pas exhaustive. D'autres fonctions apparaissent en fonction des composantes du manuel scolaire M/S et des prescrits du curriculum. Ces fonctions ont été dégagées par les participants au séminaire de l'OIF en novembre 2007 à Lyon.

<sup>1</sup>Phillipe.Jonnaet/CUDC-UQAM/OIF/Ndjamena, novembre 2009.p 9.

**▪ Description des fonctions**

- 1- Fonction d'*aide à l'implantation d'un programme d'études* ;
- 2- Fonction d'*appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève* : il s'agit là d'une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la « *complicité* » du fameux tandem « *enseignement/apprentissage* » plutôt que de les isoler dans des logiques séparées ;
- 3- Fonction d'*autonomisation/individualisation de l'apprentissage* permettant, au moment propice, à l'élève de travailler seul ;
- 4- Fonction d'*exorcisation* en proposant à l'élève d'utiliser les savoirs qu'il construit dans une série variée de situations ;
- 5- Fonction de *différenciation pédagogique* en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d'aller au-delà de ce seuil minimum ;
- 6- Fonction d'*organisation des acquis* (structure des matières) en présentant des résumés, des synthèses et les 'fondamentaux' à ne pas oublier, etc ;
- 7- Fonction de *conservation des traces* en gardant les traces des activités et des réalisations des élèves dans des outils spécifiques tels les portfolios ;
- 8- Fonction d'*aide à l'évaluation* en proposant des outils d'évaluation, en conservant des traces, en permettant ;
- 9- Fonction d'*aide au suivi*, à l'accompagnement de l'élève ;
- 10- Fonction d'*ancrage culturel* en conceptualisant les situations dans les réalités locales des élèves. ;
- 11- Fonction d'*aide à l'apprentissage*, par exemple en proposant des facilitateurs d'apprentissage aux élèves ;
- 12- Fonction d'*aide à l'enseignement* par les informations pédagogique ou sur les contenus d'apprentissage ;

Ces fonction ont été distribuées par les participants sur les trois composantes d'un ensemble didactique comprenant un manuel de l'élève, un cahier d'exercice et un guide de l'enseignant en prenant en considération l'importance de leur rôle sur ce support<sup>1</sup>.

Une échelle à quatre degrés a été déterminée :

---

<sup>1</sup>séminaire de l'OIF à Lyon en novembre 2007.

- 3 : Rôle très important ;
- 2 : Rôle moyen ;
- 1 : Faible rôle ;
- 0 : N'intervient pas sur ce support.

**Tableau N°3 : Pondération des fonctions des composantes d'un manuel scolaire.**

| Fonction  | Guide de l'enseignant | Manuel de l'élève | Cahier d'activités |
|---|-----------------------|-------------------|--------------------|
| 1. Aide à l'implantation d'un programme d'études.   | 3                     | 3                 | 1                  |
| 2. Appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève | 3                     | 3                 | 3                  |
| 3. Autonomisation/individualisation de l'apprentissage                                    | 1                     | 2                 | 3                  |
| 4. Exorcisation   | 0                     | 1                 | 3                  |
| 5. Différenciation pédagogique  | 1                     | 2                 | 3                  |
| 6. Organisation des acquis  | 0                     | 3                 | 2                  |
| 7. Conservation des traces  | 0                     | 0                 | 3                  |
| 8. Aide à l'évaluation  | 3                     | 1                 | 3                  |
| 9. Aide à l'enseignement  | 1                     | 2                 | 3                  |
| 10. Ancrage culturel  | 1                     | 3                 | 2                  |
| 11. Aide à l'apprentissage  | 2                     | 3                 | 3                  |
| 12. Aide à l'enseignement   | 0                     | 2                 | 2                  |

Source : Séminaire de L'OIF à Lyon en novembre 2007

Bien sûr, une série d'autres fonctions sont à aborder. Cette liste n'est donc pas exhaustive, mais permet, avec les participants aux formations, de développer un débat et de construire les fonctions qui seront des M/S à développer dans les régions.

#### II-2-4 Les enjeux du choix du manuel scolaire

Chaque manuel est utilisé pour faire passer des certains enjeux qui se résument :

##### II-2-4-1 Enjeu politique

Les manuels scolaires constituent une panacée vers la formation des apprenants à la citoyenneté. Le manuel scolaire traduit les lignes directives d'un programme qui rend bien compte d'une politique éducative spécifique liées au contexte politique de notre pays. D, TAMGNOUNE (2002) le montre dans son intervention en disant que : « *Le manuel scolaire devient ainsi le garant de l'égalité des chances, l'outil de formation de la conscience citoyenne* »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> D. TAMGNOUNE, *L'enseignement du français et les outils didactiques. Le manuel scolaire en question(s)*, actes du 1<sup>er</sup> congrès de l'Association des Enseignants de Français du Cameroun, mars 2002. P.P 19-20

En effet, l'accès aux connaissances est tributaire des finalités de l'enseignement dans notre pays et sera construit en référence à la démocratisation de l'enseignement, au droit à l'enseignement et à l'obligation de l'enseignement.

Le manuel est, pour toute fin utile, responsable de la formation de l'apprenant et de son devenir.

#### **II-2-4-2 Enjeu idéologique et culturel**

Le manuel scolaire est censé être conçu en respectant les valeurs morales et sociales fondées sur le patrimoine national éthique bien que culturel.

Ceci dit, le manuel scolaire doit bannir tout préjugé ou stéréotype, favoriser la découverte sociale et mondiale et s'ouvrir à la diversité et à la richesse de la culture mondiale. En effet, il serait préjudiciable de veiller à la neutralité de la pensée de l'apprenant et ce, en l'éloignant de toute tendance ( religieuse, idéologique, raciste, etc.) visant à lui inculquer des prises de positions qui ne seront que des obstacles paralysant sa progression normale à acquérir de nouvelles connaissances.

#### **II-2-4-3 Enjeux pédagogique**

Le manuel scolaire vient apporter son consentement aux programmes définis préalablement. Remplissant la fonction d'être un lecteur fidèle du programme, il se veut par là même, le vecteur d'une somme de connaissance et de savoirs répartis en terme de contenus d'apprentissage et obéissant à une cohérence et à une progression, cherchant à recouvrir l'aspect du développement de l'apprenant dans la réalisation et la construction progressive de son savoir et de s'approprier une méthode de travail personnelle quitte à l'amener vers l'utilisation autonome d'autre outils didactiques.

#### **II-2-4-4 Enjeu scientifique**

Le manuel scolaire propose un canevas vers une vision réaliste des événements réels qui font le monde d'aujourd'hui et en relation avec le vécu quotidien de l'apprenant. La qualité et l'efficacité des documents- textes proposés doivent permettre à l'apprenant de construire sa propre pensée quant à un éventuel jugement (une critique) relatif aux grandes questions contemporaines et aux différentes mutations que connaît la scène internationale.

#### **II-2-4-5 Enjeu économique**

De l'élaboration jusqu'à la diffusion, le manuel scolaire obéit au paramètre de la commercialisation (prix). L'enjeu est important si l'on prend en compte le pouvoir d'achat des parents et la situation économique du pays. Donc, le manuel scolaire (convoité par les parents et les apprenants et recommandé par l'institution) doit faire l'objet, en plus de la

qualité et de la fiabilité, d'une réelle négociation concernant les modalités d'acquisition et de disponibilité<sup>1</sup>.

### III -Approche par objectifs et approche par compétence

L'approche par compétence APC est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde.

#### III-1 Approche par compétence

##### III-1-1 Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence

###### II-1-1-1 Compétence

Pour Jean-Pierre CUQ « ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle »<sup>2</sup>, s'inspirant des travaux de CHOMSKY, qui selon lui, se réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales qui rendent capable, un natif de produire et reconnaître les formes correctes. Et de HYMES, qui à son tour, propose le concept de compétence communicative désignant

« La capacité de construire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication à laquelle seront confrontés des facteurs externes qui le conditionnent »<sup>3</sup>.

à savoir encore, que ces deux premières compétences citées par CUQ, compétence (linguistique et communicative) dérivent d'une autre compétence, recouvrant le concept de compétence socioculturelle.

A la manière de CUQ, Jean Pierre ROBERT cite dans son *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E* la définition de compétence, qui met en avant les savoirs et les savoir-faire. Pour sa part, ROMAINVILLE cité dans le cahier du CRASC n°16<sup>4</sup>, définit la compétence comme l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir devenir, qui permettent, face à une famille de situations complexes, la résolution de ce qu'on appelle *problèmes* en pédagogie.

Philippe MEIRIEU insiste sur le :

« Savoir vérifier qui met en jeu une ou deux capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un

<sup>1</sup> M.BOURKHIS. *Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien Cas du manuel scolaire de FLE de 2ème Année secondaire Approche didactique*. A Université FERHAT ABBAS-SETTIF.2009.P.P.27.28

<sup>2</sup> J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, paris, 2003.p 62.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> BENNACEUR,B, *L'approche par compétence et pratiques pédagogique*, Les cahier de CRASC, n° 16, 2009.

*programme de traitement déterminé* »<sup>1</sup>. Selon lui, « il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence »<sup>2</sup>.

Il distingue ainsi, deux types d'acquis sur lesquels repose l'activité d'apprentissage : « Compétence » et « capacité ». Il nomme compétence « tous savoir, connaissance et représentation mentale, et capacité, un savoir-faire. Ces deux formes ne sont pas isolables, dans le sens où une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur la vie . »<sup>3</sup>

D'un point de vue pédagogique, une compétence « désigne un savoir-faire sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitude intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs. »<sup>4</sup>. Une compétence est donc « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »<sup>5</sup>, elle exige que l'on mobilise un ensemble de ressources désignées selon ROGIERS par « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schéma, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc. »<sup>6</sup>

Il importe de dire encore, que ce réinvestissement des acquis s'inscrit dans une dimension sociale et utilitaire et « Présente un caractère significatif pour l'étudiant. »<sup>7</sup>, en rapport avec une famille de situations. Nous admettons dès lors que la compétence d'écrire une lettre à un ami, n'est pas la compétence d'écrire une lettre à une autorité compétente, chacune sa situation de communication et ses stratégies de rédaction.

### III-1-1-2 Compétence et capacité

Diverses études ont mis en lumière les caractéristiques d'une compétence. Ce terme de plus en plus introduit dans les textes officiels qui prônent une base commune de connaissances et de compétences. Les développer est, en toute manière, la nouvelle mission de l'école, en témoignent les programmes scolaires aujourd'hui qui s'articulent autour de compétence à développer.

Cette notion de compétence gravite autour de cinq caractéristiques.

<sup>1</sup> MEIRIEU, P., *Apprendre ...oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.p 65.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> MEIRIEU, P., *Apprendre ...oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.p 65.

<sup>4</sup> BENAMAR, A, *du programme au curriculum en science de la nature*, In Les cahiers du CRASC, n<sup>o</sup> 16, Oran : 2009.

<sup>5</sup> Décret *MISSIONS*, art.05, 1997. Disponible en ligne sur le site :

<http://www.cdadoc.cfwb.be/rechDoc/docform.asp?docid=7648docname=1997072s21557>.

<sup>6</sup> ROGIERS, X, *Compétences et situation d'intégration*,

<http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>.

<sup>7</sup> *Ibid.*

Selon ROGIERS, une compétence comporte plusieurs connaissances mises en relation et « fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources.<sup>1</sup> », elle s'applique à une famille de situations et a un but déterminé ; elle est liée à une discipline ou plusieurs. Enfin elle est évaluable, à partir du moment où elle vérifie l'état d'acquisition d'une compétence et de la réalisation d'une tâche.

Il en va autrement pour une capacité, laquelle est définie comme étant une « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible...* »<sup>2</sup>. ROGIERS affirme encore qu'il s'agit d'une activité que l'on exerce et ne peut se développer que si l'on recherche la variété de contenus la plus grande possible. Pour développer une compétence, il faut au préalable restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence à démontrer. L'élève est donc soumis à une variété de situations, nécessaire, mais limitée, dans le sens où elle se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

En outre, et selon le même auteur, une capacité est à caractère transversal et transdisciplinaire, elle se mobilise dans un ensemble de disciplines à des niveaux divers. Elle a aussi un caractère évolutif et se développe tout au long de la vie, telle que la capacité d'observer, de mémoriser, de classer, de comparer, d'identifier..., de ce fait, les termes d'habileté et d'aptitude, semblent être plus proches du concept de capacité.

Enfin, elle n'est pas évaluable, on ne peut pas mesurer la mise en œuvre sur des contenus, on ne peut encore pas mesurer la maîtrise d'une capacité à l'état pur, sur par exemple des situations, ou des contacts avec l'environnement. C'est la raison pour laquelle on les évalue à travers les compétences terminales, en fin de trimestre ou en fin d'année.

Son caractère évolutif et progressif laisse une chance à l'acquisition des compétences. Il importe de dire, que ces deux notions sont étroitement liées. Si une compétence s'acquiert, c'est parce que les capacités qui la fondent se réinvestissent d'une manière évolutive sur des situations qui deviennent de plus en plus opérationnelles, entre autres, ces mêmes capacités se développeraient à chaque occasion où les apprenants seront confrontés à des situations pointues, en d'autres termes, ce serait l'occasion de mettre en œuvre des compétences.

---

<sup>1</sup> ROGIERS, X, *Compétences et situation d'intégration* Op.cit.

<sup>2</sup> PERRENOUD, P. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation « *Construire, est-ce tourner le dos au savoirs ?* », université Genève, 1998. p 84.

### III-1-2 Les différents aspects de la notion de compétence

#### III-1-2-1 Les savoirs cognitifs

##### Ce type de compétence vise le ROTERGG (1995)

« Ils visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus,... il sert à en décrire et en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement, ou de transformant. Il s'agit d'un « savoir que » (*Knowingthat*) plutôt que d'un « savoir comment » « *Knowing how* »<sup>1</sup>.

Les savoirs théoriques sont relatifs aux différentes variables qui affectent le déroulement de l'activité cognitive. BEAUCHESN, X.,<sup>2</sup> conçoit que ces connaissances influeraient de manières différentes les activités cognitives des enfants et des adultes, et participent à la sélection, l'évaluation et l'abandon des objectifs et des stratégies durant l'action, selon lui, ces savoirs conceptuels sont stockés en mémoire à long terme.

Aujourd'hui, ce terme est désigné par un « *savoir déclaratif* », lequel doit précéder nécessairement les savoir-faire opérationnels (MEIRIEU, P). Ces savoirs ont un caractère « *tacite* », dans le sens où ils peuvent être acquis sans que l'individu n'en soit conscient.<sup>3</sup>

Cette constatation est reprise par Xavier ROGIERS qui oppose développement des connaissances à celui des savoir-faire généraux « *transversaux* » et attire l'attention sur la nécessité de ne pas nier l'importance des apprentissages ponctuels et analytiques des connaissances. Enfin, ils ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.<sup>4</sup>

#### III-1-2-2. Les savoir-faire

Cette opposition savoir/savoir-faire est aujourd'hui exprimée sous la distinction des termes : connaissances déclaratives (conceptuelles) et connaissances procédurales, à savoir encore que le terme déclaratif renvoie au langage. Les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées et sont de l'ordre du discours.

Les connaissances procédurales se montrent dans l'application, elles sont donc, de l'ordre de l'action. Savoir une règle de grammaire, à titre d'exemple mathématique constitue une des connaissances déclaratives, tandis que, savoir utiliser une règle de grammaire dans une phase, un théorème de mathématique dans la résolution d'un problème relève des

<sup>1</sup> ROTERGG., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : éd.d'organisation.1995.p 40.

<sup>2</sup> BEAUCHESN, X., Apprendre par la compétence, Cepec. Disponible en ligne sur :

<http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/ /apprencomp.htm>, consulté le 19/01/2018.

<sup>3</sup> MEIRIEU, P., *Apprendre ... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.p 75.

<sup>4</sup> ROGIERS, X., *Compétences et situation d'intégration*,

<http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>.

connaissances procédurales. Une question didactico-pédagogique est celle du passage des unes aux autres. Ces savoirs procéduraux désignent, d'après PERRENOUD, « “Un savoir comment faire”, “un savoir y faire” et une “compétence élémentaire”. »<sup>1</sup>

Pour Xavier DEBEAUCHESN « l'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise d'une situation à un moment donné »<sup>2</sup>. Il privilégie l'acte d'apprendre dans des situations complexes, mettant en place non seulement des connaissances, mais aussi le processus selon lequel les apprenants conscience de leur propre pensées, de leurs démarches et de leurs méthodes afin de les réemployer dans de nouvelles tâches. C'est ce que, d'ailleurs, Britt-Mari BARTH défend fortement que le plus important dans un premier moment est de “*savoir ce que qu'on fait quand on pense*”<sup>3</sup>.

### III-1-2-3. Les savoir-être

Depuis quelques années, il n'est pas possible d'attribuer à l'école l'objectif d'approvisionner tout en savoir encyclopédique minimal. Ainsi se sont rajoutés aux savoirs cognitifs des apprentissages sur les démarches de travail, et des “*façon de faire*”.

Le terme « savoir-être » a trouvé une nouvelle vigueur.

D'après Jean-Pierre CUQ, l'apprenant se situe dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'autre ajoute aussi que

« *L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenant sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un natif. On aurait intérêt à remplacer “savoir-être” par savoir se comporter* ». »<sup>4</sup>

Ceci renforce l'idée issue de diverses synthèses qui affirment que l'école permet d'acquérir outre des savoir-faire, des savoir-être.

Nombreux sont les travaux qui montrent que l'apprenant compétent aux yeux de son maître grâce à l'égard de la tâche scolaire qu'à ses attentes implicites qui concernent les comportements scolaires (la prise de la parole, interaction, implication dans le travail). Des notions telles que l'estime de soi, l'estime de soi scolaire, l'auto-évaluation ou encore le rapport au savoir ont fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de la psychologie. De

<sup>1</sup> PERRENOUD, P., *Construire des compétences des écoles*, Paris, ESF, 1997, p. 23.

<sup>2</sup> DEBEAUCHESN, X., *Apprendre par les compétences*, Cepec. Disponible en ligne sur : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle2/apprenpcomp.htm>, consulté le 19/01/2018.

<sup>3</sup> ROGIERS, X., *Compétences et situation d'intégration*, <http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>.

<sup>4</sup> CUQ, J.-P., *Dictionnaire du Français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003, p. 45.

multiples approches de définition de ces concepts, ont amené les psychologues à chercher, à mettre en évidence et à expliquer les liens entre ces différentes dimensions de l'expérience subjective des apprenants.

Il existe, en effet, une certaine complémentarité entre ces trois familles de compétences (connaissances déclaratives, connaissances procédurales et savoir-être). Il faut noter encore qu'afin de développer et approprier certains savoirs théoriques, la disposition de savoir-être particuliers est absolument primordiale, tels que savoir écouter, se concentrer, se taire, comprendre le langage employé par l'enseignant.

### **III-1-3 Compétences transversales et compétences disciplinaires**

Outre ces trois aspects de compétences (savoir cognitifs, savoir-faire, savoir-être) que nous avons distingués précédemment, il nous a semblé critère important de rendre compte de la notion de compétence : le caractère transversal ou spécifique de la compétence.

Le terme de transversalité renvoie à des compétences très générales qui s'appliquent à plusieurs disciplines telles que repérer de l'information, traité de l'information... Elles constituent des mesures importantes pour les apprentissages, mais elles sont difficilement évaluables en tant que telles, raison pour laquelle on se réfère plutôt à des compétences terminales définies dans les programmes scolaires, et qui mènent essentiellement à l'évaluation des acquis des apprenants en fin de séquence ou en fin d'une année. La notion de compétence est d'après ROGIERS nécessaire car

*« Elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages par cette même pédagogie par objectifs ».<sup>1</sup>*

Pour le même auteur, une compétence a un caractère souvent disciplinaire car elle vise à résoudre des problèmes liés à la discipline. Elle repose nécessairement sur des connaissances cognitives qui lui sont attribuées. Cependant, il estime que pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux et fondamentaux tels que argumenter, s'exprimer oralement ou par écrit, avoir une estime de soi, vérifier, analyser, participer, travailler en groupe, se manifester en classe...

Un autre caractère spécifique à l'approche par compétence qui, selon l'auteur, est interdisciplinaire qui met l'accent sur les contenus d'enseignement.

---

<sup>1</sup> ROGIERS.X., *L'approche par compétence dans les systèmes éducatifs algériens, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique* en Algérie. ONPS : 2006.p 23.

Dans cette perspective, l'accent est mis sur le fait qu'un ensemble de "savoir-faire générique" est commun aux différentes disciplines. L'important serait de doter l'apprenant d'un bagage intellectuel nécessaire afin de le préparer à son environnement et au monde en changement :

*« Cette approche affirme toutefois que l'important est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines [...] par ce que, la perspective est de dépasser progressivement le découpage en discipline. »<sup>1</sup>*

Les recherches en sciences sociales permettent de surpasser cette opposition entre transversalité et compétences disciplinaire. Ainsi pour REY, les compétences scolaires ne sont pas utilisables dans la vie courante, elles contribuent toutefois à initier les jeunes à la vie professionnelle civique ou personnelle, et à développer des compétences plus transversales aux disciplines. Il s'agit des :

*« Des savoir-faire ou disposition qu'on pourrait repérer ou tenter de construire chez les élèves et qui seraient communs à plusieurs disciplines ou du moins qui ne serait pas spécifiques à telle ou telle »<sup>2</sup>.*

Une idée surgit de cette définition, qu'une compétence transversale se rapporterait davantage à un savoir-faire ou un savoir-être (des savoirs méthodologiques), et moins à un savoir théorique (savoir comportement liés à m'estime de soi ou au comportement adéquat adopté pour résoudre un problème ou aborder une situation).

### **III-1-5 Caractéristiques de l'approche par compétences**

L'APC est une méthode développées par DE Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF<sup>3</sup>. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC serait appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour Ketele l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages.

---

<sup>1</sup>ROGIER, X., *L'approche par compétence en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève : 2008, p 25.  
*IBE Working Papers on curriculum's issues*. Disponible en ligne sur le site : [www.ibe.unesco.org/publication](http://www.ibe.unesco.org/publication).

<sup>2</sup>REY, B., *Les compétences transversales question*, ESF, Paris : 1998, p 20.

<sup>3</sup>De Ketele, J.M. 2000. En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In : Bosman, C., Gerrard, F.-M., Roegiers, X. (EDS). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 187-191.

L'APC relève de ce fait du même paradigme que le cadre car les savoir/savoir-faire/savoir-être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers trois objectifs principaux <sup>1</sup>:

« Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif ».

« Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. »

Cela signifie que l'APC, tout comme le cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).<sup>2</sup>

Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, il s'agit de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnecté du réel.

### III-1-6 Limite de l'approche par compétences

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi/perrenoud)<sup>3</sup>. Elle est soumise à des critiques notamment celles d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venu pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006 :52) en écrivant :

« L'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ».<sup>4</sup> Ce que soulignent de leur par Nguyen et Blais (2007 :20) en écrivant : « Il existe des convergences objectives [...] entre

<sup>1</sup>ROGIERS,X.,*L'approche par compétence en Afrique Francophone :quelques tendances*. Genève : 2000,p 55.

<sup>2</sup>Dewey,J., *expérience et éducation*, Paris :A. Colin.1968. p89.

<sup>3</sup>Actilfi, J-P.*La saveur des savoirs*, ESF. 2008. p 24.et Perrenoud Ph., *Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*ESF Editeur 2011. Paris. p64.

<sup>4</sup>Rogiers, X.2006. « L'APC dans le système éducatif algérien », *La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau international de l'éducation. UNESCO. Ministère de l'éducation national, Algérie* p.52.

la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. »<sup>1</sup>.

Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/ une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capable d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais.

« L'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »<sup>2</sup>.

L'approche par compétence est actuellement appliquée dans plusieurs pays africain dans le cadre des nouveaux programmes issus des refontes éducatives, elle consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.

### III-2 Approche par objectif

#### III-2-1 Définition de l'approche par objectif

L'approche par objectif est une technologie éducative prônée par Tyler (1949).<sup>3</sup> Apparue aux États-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile. Elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs.

La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère (désormais FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui du conseil de l'Europe, par le biais du projet « *Langue vivantes* » de 1971.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Nguyen, D-Q. Blais, J6g « *Approche par objectifs ou approche par compétence ?* ». 2007. p 23. Disponible sur le site : <http://www.pedagogie-medicale.org>.

<sup>2</sup> Op.cit Nguyen, D-Q. Blais, 2007 p232.

<sup>3</sup> Cf. Tyler, R.w. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago press. 1949. p.23.

<sup>4</sup> PERRENOUD, p. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997. p.p.63.66.

---

# *Partie pratique*

---

## *Chapitre II*

---

*Analyse de manuel de la deuxième  
année moyenne*

---

**Introduction**

Après avoir souligné dans le précédent chapitre toutes les généralités sur les manuels scolaires de tamazight, nous allons à présent, passer à l’analyse du manuel scolaire de 2ème année moyenne en exploitant les quatre points d’analyse de W.F. MACHEY soit : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition. Nous aborderons ensuite les réponses données par les enquêtés.

**I. Analyse des données**

**I-1 Intérêt pour le manuel scolaire**

**I-1-1 Terrain d’enquête et profil des informateurs**

Notons que nous avons été autorisées à assister aux regroupements organisés et planifiés par les inspecteurs de tamazight. Ceci nous a permis de nous entretenir avec eux et d’observer leurs réactions quant à l’enseignement de tamazight en général et au contenu du manuel de tamazight en particulier. Ce dernier est notre centre d’intérêt. Nous avons, à cet effet, pu distribuer des questionnaires aux formateurs exerçant dans les établissements suivants :

**Tableau N° 04:**Lieu d’exercice

| <i>Communes</i> | <i>Nom de l’établissement</i> | <i>Nombre de questionnaires recueillis</i> |
|-----------------|-------------------------------|--|
| TIZI RACHED     | Ait Oumalou                   | 1  |
|                 | Tala Amara                    | 2  |
|                 | Matek Amar                    | 2  |
| TIZI OUZOU      | Halliche Hocine               | 2  |
|                 | Kerkache                      | 3  |
|                 | Timizart Legbar               | 1  |
| BOUZEGUENE      | Agousim Iloula                | 1  |
|                 | Iguersafen                    | 2  |
|                 | Sahel Bouzeguene              | 2  |
|                 | Akl iAmar Bouzeguene          | 3  |
|                 | Houra Bouzeguene              | 2  |
|                 | Iloula                        | 3  |
| MEKLA           | Ait khellili                  | 1  |
|                 | Si Abdauahi Mekla             | 2  |
|                 | Aissat Yidir                  | 2  |
|                 | Malki Mokrane                 | 1  |

|             |                                 |   |
|-------------|---------------------------------|---|
| OUAGUENOUN  | Base 5 Abizar Timizart          | 2 |
|             | Nouveau Tikubain Ouagnoun       | 1 |
|             | Ouadiahi Tikobain Ouagnoun      | 2 |
|             | Ibdeche Timizart                | 2 |
|             | Frère Ziané Souk Elhas Timizart | 2 |
|             | Tamda Ait Aissa Oumalou         | 1 |
|             | Berbér Timizirt                 | 2 |
| IFERHOUNENE | Imsouhe IDaira Ifarhouhenene    | 2 |
|             | Souk ElhadIlilten               | 2 |
|             | Iferhounen centre               | 2 |
|             | MezzineYounes Ifarhounene       | 2 |

Source : données réalisé par nous même

Des 50 questionnaires distribués, nous nous sommes parvenu à récupérer la totalité. Notons qu'ils sont bien remplis par nos enquêtés ce qui nous a permis d'avoir des données à analyser.

### I-1-2- Profil des informateurs

Nous allons présenter les informations liées au profil des informateurs selon leur lieu d'exercice. Nous commencerons par les variables âge et sexe.

#### I-1-2-1 Âge et sexe des informateurs

**Tableau N°05 :** Sexe et âge des informateurs exerçant dans les établissements Ait Oumalou, Matek Amar, Tala Amara dans la commune de Tizi- Rached.

|            | <i>Sexe</i>  |              |
|------------|--------------|--------------|
| <i>Age</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
| 25 ans     | 1            | 1            |
| 26 ans     | /            | 1            |
| 32 ans     | /            | 1            |
| 38 ans     | /            | 1            |

Source : données réalisé par nous même

**Tableau N° 06 :** Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements Halliche Hocine, Kerkache, Timizart Legbardans la commune de Tizi-Ouzou.

| <i>Age</i> \ <i>Sexe</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 30 ans                   | /            | 1            |
| 31 ans                   | /            | 1            |
| 32 ans                   | /            | 1            |
| 36 ans                   | 1            | /            |
| 38 ans                   | /            | 1            |
| 41 ans                   | /            | 1            |

Source : données réalisé par nous même

**Tableau N° 07 :** Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements Agousim Iloula, Iguersafen, Sahel Bouzeguene, Akli Amar Bouzeguene, Iloula, HouraBouzeguene dans la commune de BOUZEGUENE.

| <i>Age</i> \ <i>Sexe</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 27 ans                   | 1            | 2            |
| 28 ans                   | 1            | /            |
| 30 ans                   | 1            | 2            |
| 32 ans                   | /            | 1            |
| 36 ans                   | 1            | 1            |
| 37 ans                   | /            | 1            |
| 38 ans                   | /            | 1            |
| 40 ans                   | 1            | /            |

Source : données réalisé par nous même

**Tableau N° 08 :** Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements Ait khellili, Si Abdauahi Mekla, Aissat Yidir, Malki Mokrane dans la commune de MEKLA.

| <i>Age</i> \ <i>Sexe</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 33 ans                   | /            | 3            |
| 34 ans                   | /            | 2            |
| 36 ans                   | 1            | /            |

Source : données réalisé par nous même

**Tableau N° 09 :** Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements Base 5 Abizar Timizart, Nouveau Tikubain Ouaguenoun, Ouadiahi Tikobain Ouaguenoun, Ibdeche Timizart, Frère Ziané, Souk Elhad Timizart, Tamda Ait Aissa Oumalou, Berbér Timizirt dans la commune de OUAGUENOUN.

| <i>Age</i> \ <i>Sexe</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 28 ans                   | /            | 1            |
| 33 ans                   | /            | 3            |
| 34 ans                   | /            | 2            |
| 35 ans                   | /            | 1            |
| 36 ans                   | 1            | /            |
| 38 ans                   | 1            | 1            |
| 39 ans                   | /            | 1            |
| 41 ans                   | /            | 1            |

**Source : données réalisé par nous même**

**Tableau N° 10 :** Age et sexe des informateurs exerçant dans les établissements Imsouhel Daira ifarhounene, Souk Elhad Iilten, Iferhounene centre, Mezzine Younes Ifarhounene dans la commune de IFARHOUNENE.

| <i>Age</i> \ <i>Sexe</i> | <i>Homme</i> | <i>Femme</i> |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 26 ans                   | /            | 1            |
| 28 ans                   | /            | 2            |
| 30 ans                   | /            | 1            |
| 33 ans                   | 1            | /            |
| 35 ans                   | /            | 1            |
| 38 ans                   | /            | 1            |
| 39 ans                   | 1            | /            |

**Source : données réalisé par nous même**

**Tableau N°11 :** Présentation des données chiffrées avec les pourcentages

| <b>Sexe</b>         | <b>Homme</b> | <b>Femme</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|
|                     | 12           | 38           | 50           |
| <b>Pourcentages</b> | 24%          | 76%          | 100%         |

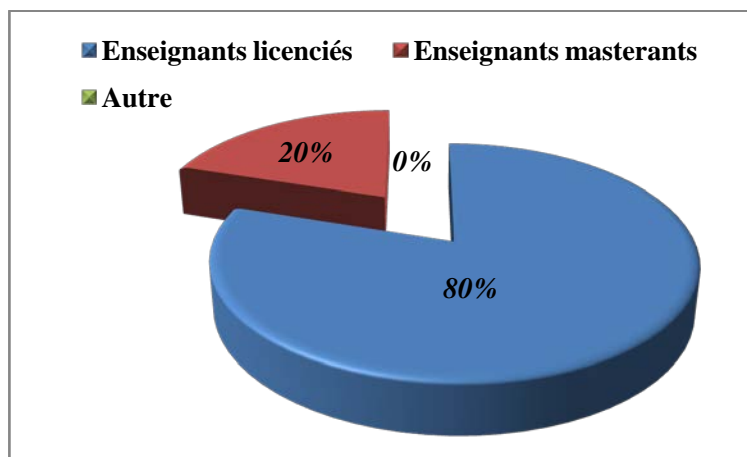
**Source : données réalisé par nous même**

Comme il apparaît dans le tableau ci-dessus, le nombre des enquêtés de sexe féminin dépasse largement celui de sexe masculin soit une différence de 52%.

### I-1-2-2 Diplôme obtenu

Concernant le diplôme obtenu par nos enquêtés, les réponses montrent que 80% sont des licenciés contre 20% qui sont titulaires d'un master en langue et culture amazighes. Le graphe suivant met en évidence ces données.

**Graphe N° 01 : Diplôme obtenu par nos informateurs**



Source : données réalisé par nous même

A la question 3: « *Le manuel scolaire attire-t-il l'apprenant ?* », la majorité des enseignants interrogés soit 70% ont confirmé que les apprenants s'intéressent au manuel car ils abordent les monographies de villages connus. Ils disent à ce propos :

- « *Présentation des textes narratifs et descriptifs sur des villages connus comme Tala n Tgana, Wedris, Iɛzzuzen seg tegrest Ƴer umwan, At-weɣban, ɣerɣer, Tazeqqa n themmut .* »
- « *Présentation des textes explicatifs qui parlent sur les traditions connues comme Iger n Usammer, Timecređt, Asem Ƴi n tu Ƴmas et aussi sur les activités les plus fréquentes comme Azdam d usquced, Tiħuna n wuzzal d lfeħta, Tale Ƴt. »*
- « *Présentation des textes narratifs qui parlent sur la biographie de l'auteur comme Amedyaz bu-tsemda, Tudert n Belɣid, Si Muħend et des textes descriptifs des personnages comme Abrid s a Ƴerbaz, Masensen, Tilelli. »*

Par ailleurs, 15 autres enseignants ont un avis différent. Ils déclarent que :

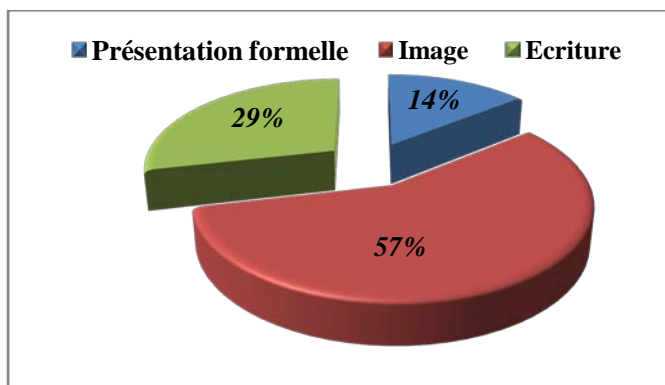
- « *Les leçons présentées dans ce manuel, ils n'attirent pas les élèves arabophones car c'est toute une monographie des villages connus dans la Kabylie, ils ne savent pas c'est quoi par exemple Timecređt, tale Ƴt. Alors que ce manuel doit attirer les deux parties car il est destiné pour tout le monde. »*

-« L'enseignement de la langue Amazigh dans l'éducation algérienne c'est une affaire politique qui sert uniquement à calmer le peuple et de ne pas faire une guerre avec l'état. »

-« Existence des familles racistes qui n'acceptent pas à leurs enfants d'étudier cette langue. »

Le diagramme suivant comporte les raisons qui expliquent l'intérêt porté au manuel scolaire :

**Graph N°02 : L'intérêt de l'apprenant à l'égard du manuel**



Source : données réalisées par nous même

A travers ce graphique, nous avons constaté que les images ou les différentes illustrations sont un élément principal qui attire l'intérêt de l'élève et le captive. L'image représente un aide pour comprendre le sens d'un texte. Ils disent à ce propos :

- « Elle reflète la réalité du texte et attire l'apprenant avec ses couleurs et ses illustrations (plusieurs images avec différentes positions) ; elle est considérée comme un résumé du texte support ».

-« Grâce à la couleur que l'élève arrive à faire la description (l'image). »

- « Chaque projet à sa couleur spécifique à lui, ce qui sert à les distinguer. »

-« Elle aide les élèves à chercher et à découvrir d'autres informations sur le sujet parlant. »

-« Grâce à l'image que l'élève aime dessiner. »

-« L'image permet à l'élève de créer le sens d'imaginer et de la valoriser et sa curiosité pour assimiler. »

Quant à l'écriture, elle vient en deuxième position car elle représente 29%. Les enquêtés disent à propos :

-« L'écriture dans ce manuel est visible et claire, facile à lire et à comprendre. »

-« Elle apprend les élèves à lire et à écrire. »

-« Elle sert à créer le sens de la concurrence entre les élèves dans le travail. »

-« Elle permet à l'élève de créer l'envie et l'habitude de lire. »

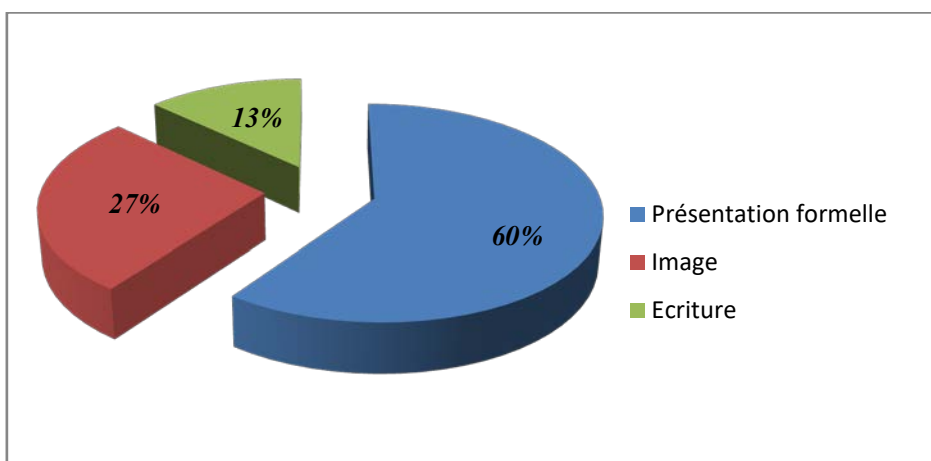
-« Elle lui facilite de corriger lui-même la prononciation et l'écriture des différents mots. »

-« Elle prépare l'élève comme un futur écrivain. »

Par ailleurs, la présentation formelle a été signalée par 14% des informateurs qui déclarent :

- « La façon de présenter les projets est vraiment magnifique ; chaque projet est subdivisé en séquences et chaque séquence contient des textes différents. »
- « Dans chaque séquence on trouve des textes de la compréhension à orale et la préparation à l'écrit. »
- « C'est bien de détacher les élève sur les textes de la littérature et de les ramener un peu dans le domaine de la poésie pour ne pas désister et ça existe dans chaque séquence. »
- « Existence des textes qui représentent des éléments de la langue : conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire. »
- « Chaque texte contient des exercices qui servent à entrainer les élèves ».
- « Le manuel est paginé du première page jusqu'à la dernière. »
- « La mise en page est très bien faite. »
- « Existence des tableaux pour faciliter à comprendre. »

**Graphe N°03 : Les apprenants ne s'intéressant pas au manuel**



Source : données réalisé par nous même

Cette illustration montre que la majorité des apprenants (60%) ne s'intéressent pas à la présentation formelle. Ceci se justifie par :

- « Les enseignants de la langue amazigh ils ont des difficultés à terminer les textes de la compréhension, car non seulement sont déjà sont Long en plus il existe de plusieurs nouveaux nom son leur synonyme dans le lexique de manuel. »
- « Présentation des textes qui ne conviennent pas aux objectifs des séquences. »
- « Nous citons à titre d'exemple l'analyse de la structure du texte qui devrait ajoutée juste après le texte de la compréhension pour que l'élève arrive à savoir qu'elles sont les critères nécessaires pour rédiger une production écrite juste. »

L'image, en tant qu'argument, représente un taux de 13% car les enquêtés disent :

- « *Qu'il y'a des textes sans image comme timecredt, Aheyyi n taleYt. »*

Par contre l'écriture, en tant que deuxième argument, représente 27% sur le total et cela est justifié par :

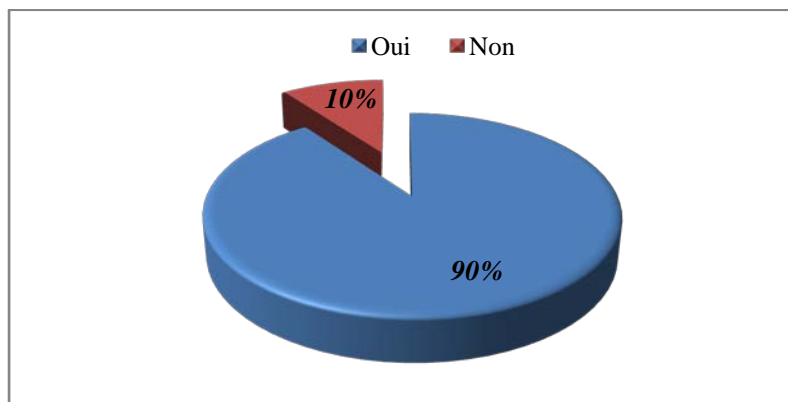
-« *La présentation des erreurs au niveau de l'écriture.»*

-« *L'utilisation des mots qui n'ont pas le vrai sens dans le contexte. »*

### I-1-2-3 Le manuel scolaire comme support pédagogique utile

A la question 6 : Est-ce que l'actuel manuel scolaire est un support pédagogique utile ? La majorité des informateurs (90%) ont répondu positivement à cette question comme le montre le graphe ci-dessous.

**Graphe N°04 :L'utilité du manuel scolaire**



**Source : données réalisé par nous même**

A travers les données chiffrées, nous remarquons que la majorité des enseignants en confirmé que :

-« *Le manuel est un support pédagogique qu'on peut utiliser en dehors de l'école : il est exploité dans la préparation des cours à la maison. L'apprenant se limite uniquement à ce manuel scolaire ; il n'y a pas d'autres livres parascolaires comme c'est le cas dans d'autres matières. Actuellement, il ya des ouvrages mais ils sont insuffisants. Il comporte aussi des leçons faciles à assimiler avec des exercices pour vérifier les acquis de l'apprenant ainsi les illustrations pour mieux comprendre. »*

A travers cette question, nous avons confirmé que ce manuel vient de corriger quelques erreurs de l'ancien manuel de 2013-2014 notamment les auteurs authentiques connus dans la littérature amazighe.

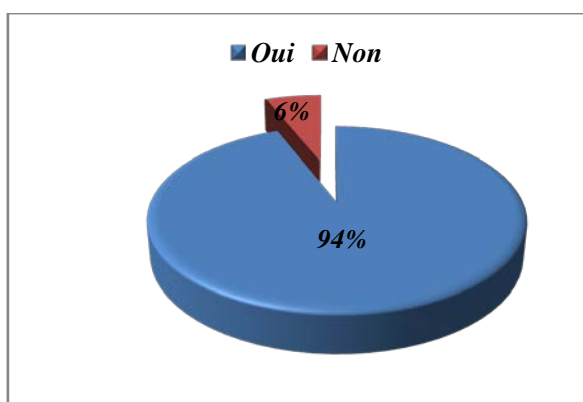
Le reste 10% ont répondu que le manuel n'est pas un support pédagogique utile, est cela est confirmé que :

-« La majorité des leçons qui existent sur le manuel ne sert pas à donner un plus pour l'élève autrement dit, il ne convient pas aux objectifs de la séquence et tout cela pousse l'élève à ne pas utiliser le manuel et à chercher dans d'autres supports didactiques des leçons qui lui faut. »

#### I-1-2-4 Accessibilité du manuel par les apprenants

A la question :7 « le contenu du manuel est- il à la portée de l'apprenant ? », la majorité des informateurs (94%) ont répondu positivement contre 6% comme il est illustré dans le schéma suivant.

**Graph N° 05 : Accessibilité du contenu du manuel scolaire**



Source : données réalisé par nous même

Ceux qui ont déclaré que le contenu est à la portée des apprenants, ils ont présenté les arguments suivants :

-« Le manuel est basé sur la monographie des villages connus comme tala n tgana, des coutumes par exemple Timecređt, et des activités les plus fréquentes comme aheyyi n talayt. »

-« Pour ceux qui savent pas les traditions et la culture Tamazight ils ont une curiosité de découvrir.»

-«La population Amazigh ça lui permettre de s'intéresser et de se souvenir par des occasions.»

-« Il fait connaitre des coutumes et les traditions des anciens ancêtres de la population Tamazight. »

Les autres informateur sont répondu négativement et ont donné les réponses suivantes :

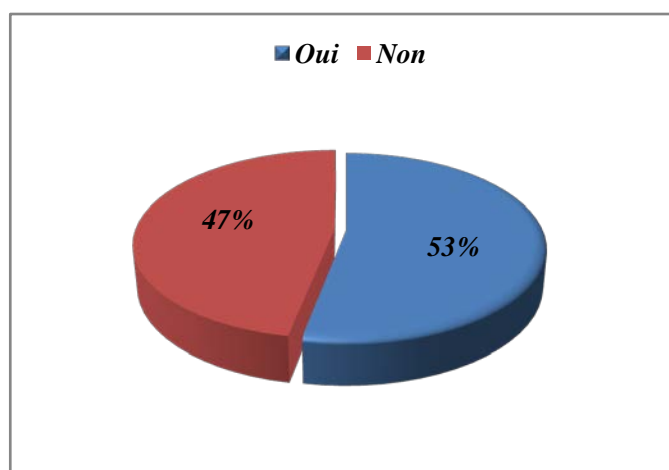
-« Quand il s'agit des apprenants hors de la wilaya comme des arabophones sont désintéressés avec un taux de 6%. A cause de la différence des coutumes, des activités et les villages, chaque race a sa propre tradition, sa propre culture et son propre village.»

-« Les mauvaises attitudes et des fausses idées prisent par leurs parents ne leurs permettent pas d'apprendre et d'écouter sur la culture de Tamazight (violence, racisme, haine...).»

### I-1-2-5 Textes proposés dans les manuels

Afin de vérifier si les contenus des textes supports sont attrayants, nous avons demandé l'avis des enseignants. Les réponses données par ces derniers sont presque égales. Les données chiffrées se présentent comme suit :

**Graphe N° 06: L'intérêt des textes proposés**



Source : données réalisé par nous même

Etant donné que le contenu des textes sa un rapport avec l'environnement, les traditions et le mode de vie des apprenants. Certains pensent que ces derniers reflètent le milieu des berbérophones. C'est la raison pour laquelle ils s'identifient à ces contenus. Ils disent à ce propos :

- « Les contenus des textes parlent de leurs villages connus, de leurs traditions, de leurs coutumes, et des personnages célèbres dans leurs régions. Ce sont les apprenants berbérophones.»
- « Les contenus des textes fait apprendre des traditions et des coutumes et des noms des objets qui sont en voie de disparition actuellement.»
- « Dans le conteneue des textes sont pour un objectif principal de savoir et connaitre les principes et les fortes personnalités pour tenir à l'identité à l'importe quel condition.»

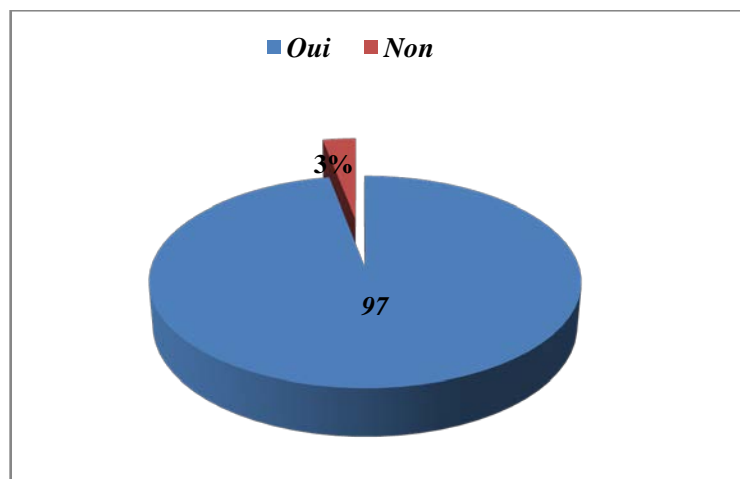
Par contre les enseignants qui ne sont pas d'accord disent :

- « Tout le contenu des textes n'a pas de relation avec les coutumes de l'arabophone ; chaque région a sa propre culture, c'est une chose étrangère pour eux.»
- « Ils constatent que les arabophones considèrent que la culture et la langue amazigh est une langue banale sans importance qui n'a aucun avenir.»

-« Le climat politique ne permet pas à la diversité des cultures ».

S'interroger sur le contenu des textes supports mène à questionner les formateurs sur les projets proposés. Les résultats chiffrés sont présentés dans le graphe suivant.\*

**Graphe N° 07: Caractéristiques des projets proposés.**



Source : données réalisé par nous même

En se référant à ce graphe, il apparaît que la majorité (97%) des enquêtés confirme que les projets intéressent les apprenants. Ils disent à ce propos :

-« Le manuel vise un objectif de vulgarisation du village décrit et raconter et expliquer une tradition et une activité.»

-« Les projets dans ce manuel se créent le sens d'exprimer et de décrire et d'avoir les compétences de transformer l'imagination à des textes.»

-« Les thèmes proposés représente que des traditions et des coutumes des berbérophones

-« Les contenus dans ce manuel sont pour un but principal est de savoir connaître les fortes personnalités pour tenir à l'identité à l'importe quel condition.»

-«Les projets qui sont réalisés en groupe permettent de jumeler et regrouper les idées.»

Par contre 3% déclarent que les projets proposés n'intéressent pas les élèves en plus du fait que ce sont les mêmes que ceux qui sont donnés en première année moyenne. Ils déclarent :

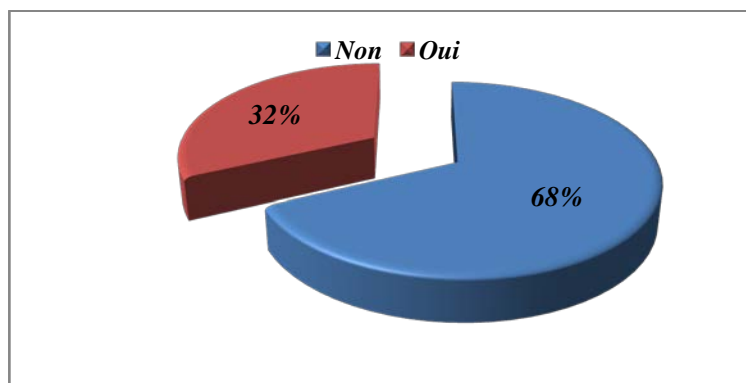
-« Les projets proposés dans le manuel de 2ème année moyenne doivent changer car c'est une répétition de ce qu'ils ont fait déjà en première année. Comme la narration, la description et l'explication et c'est la même chose en deuxième année. »

-« Le manque d'une succession des projets par rapport aux niveaux. »

### I-1-2-6 Usage du manuel par les enseignants

Dans le but de vérifier si le manuel scolaire de deuxième année moyenne est utilisé intégralement comme un support pédagogique par les enseignants, nous leur avons posé cette question. Les résultats chiffrés indiquent le rejet de certains contenus d'un nombre important des questionnés comme le montre le graphe ci-dessous.

**Graphe N° 08 : Usage du manuel par les enseignants**



Source : données réalisé par nous même

Nous remarquons que 68% des enseignants n'utilise pas le manuel scolaire. Ce rejet est dû à l'inadéquation entre les objectifs des séquences et leurs contenus comme il est précisé dans ce qui suit :

- « *Les objectifs des séquences ne conviennent pas à leurs contenus. Pour que l'élève arrive à faire une production écrite, exemple la leçon sur l'impératif dans la séquence 4 du premier projet ne sert jamais à réaliser un texte explicatif.*»
- « *Le souci que le manuel a été élaboré par un groupe qui ne se rendre pas compte de son application sur le terrain.*»
- « *La majorité des exercices proposé sont des exercices de l'application alors que pour acquérir une connaissance par l'approche par compétence on doit passer par ces stades : identification, application, analyse, évaluation et la création.*»

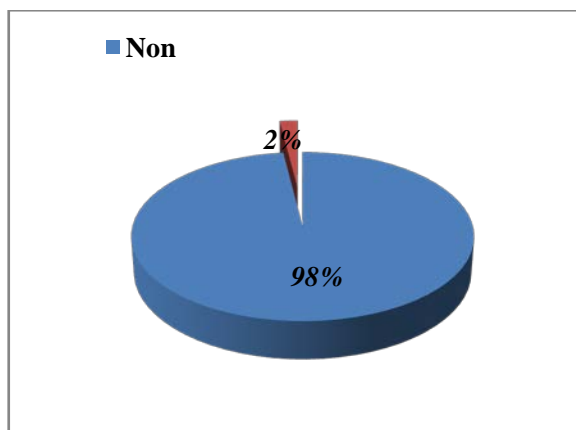
Par ailleurs,38% pensent le contraire. Ils disent à propos :

- « *Ils sont obligés de les utiliser malgré qu'il y'a des personnes qui ne veulent pas, car ils sont sous la responsabilité des inspecteurs.*»
- « *Il contient ce qu'il faut pour transmettre le message pour l'élève : leçons, exercices,, »*
- « *les enseignants qui utilise le manuel sont les enseignants qui n'ont pas de capacité de savoir-faire, sont pas capable de chercher et rechercher ailleurs. »*

### I-1-2-7 Répartition de la séquence

A la question 11 « Les séquences sont-elles bien réparties ? », la majorité des informateurs (98%) expliquent que les séquences ne sont pas bien réparties. Le graphe suivant présente les données chiffrées.

**Graphe N°09 : Répartition de la séquence**



Source : données réalisés par nous même

A ce propos, ils déclarent que :

- « les objectifs sont répétés dans les séquences. Exemple : le texte narratif existe dans la première séquence et dans la deuxième séquence et l'élève doit à chaque séquence acquérir des compétences comme la narration et la description ; donc il y avait une certaine anarchie surtout dans le projet un. »

-« Répétition des exercices d'application alors que pour acquérir une connaissance par l'approche par compétence on doit passer par ces stades : identification, application, analyse, évaluation et la création. »

-« Les causes des répétitions de ne pas avoir une révision en détail avec une commission spécialisée plus des rectifications après avoir analysé le manuel globalement. »

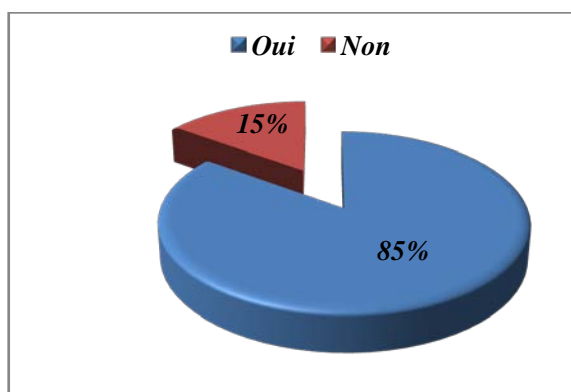
Par ailleurs, 2% donnent des arguments qui contredisent les premiers. Ils disent que :

-« Il y'a un enchaînement raconté d'écrire expliquer une tradition et une activité. »

-« Elle vise un même objectif, celui de rendre le village plus connu. »

**A la question 12 : « Souhaiteriez-vous que des modifications soient faites sur le manuel ? »,** La majorité des informateurs (85%) sont favorables à cette question, voire la modification des séquences. Le graphe suivant présente les différents chiffres.

Graphe N° 10 : la question de la modification du manuel.



Source : données réalisé par nous même

En faisant référence à la question précédente où il est question de la mauvaise répartition des séquences, les informateurs proposent de porter des changements ; ils disent :  
 -« Les leçons proposées dans les séquences ne sont pas considérées comme des ressources intégrables pour aboutir à l'objectif visé c'est pour cela il faudra installé des commissions spécialiser composer des formateurs des chercheurs et des apprenants et des fondateurs des autres langues pour corriger, rectifier les erreurs et planter les ressources intégrables.»

-« Les séquences ne sont pas bien réparties il ne faut pas avoir des répétitions des thèmes il faut bien enchaîner les séquences.»

-« Utilisation des nom nouveaux avec des explication dans le vocabulaire du manuel. »

Le reste (15%) s'oppose à cette idée. Ils disent que :

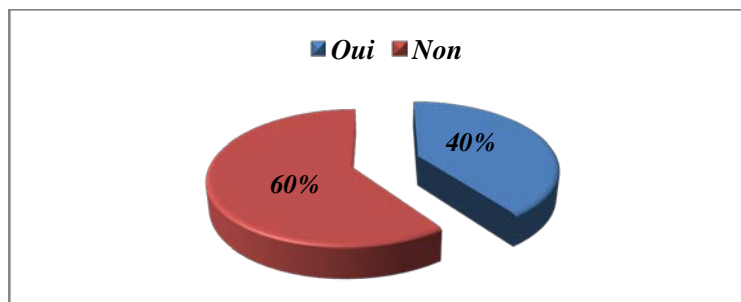
-« Ce nouveau manuel est magnifique ; il contient tout ce qu'il faut : les textes sont bien réalisés avec une bibliographie authentique, les séquences sont bien réparties.»

-« Utilisation des images de différent position plus les illustrations.»

#### I-1-2-8 Relation des contenus avec les objectifs des programmes

A la question 13, les contenus correspondent-ils aux objectifs des programmes de tamazight ? », 60% des informateurs pensent qu'il n'y'a pas de correspondance entre les contenus et les programmes de la langue amazighe contre 40%.

Graphe N°11 : Adéquation des contenus avec les programmes de tamazight



Source : données réalisé par nous même

Ceux qui soulignent l'inadéquation des contenus avec les programmes justifient leur position par les arguments suivants :

- « Les leçons proposées dans les séquences ne sont pas considérées comme des ressources intégrables pour aboutir à l'objectif visé de l'année considérée.»
- « *L'existence des leçons qu'il faut faire en première année et pas en deuxième année exemple adeg n yilem deg wawal.*»
- « *La répétition des types des textes dans les séquences.* »

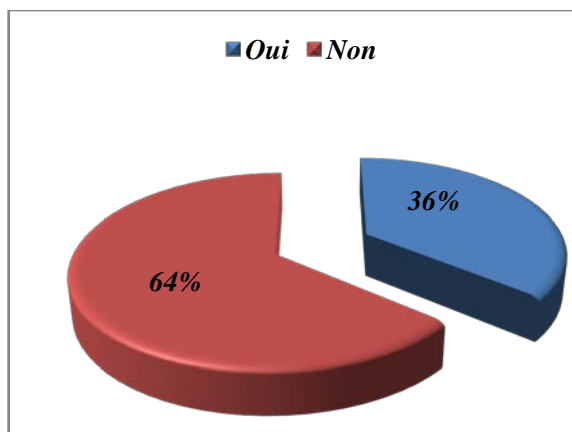
En ce qui concerne l'autre catégorie, ils trouvent que :

- « *Le manuel contient des leçons qu'il faut pour les élèves de la deuxième année moyenne comme Asemmad n yisem, la description, la narration.*»

### I-1-2-9 Critère de la progression dans la présentation des cours

Nous avons voulu vérifier si la progression dans la présentation des leçons en passant du plus simple au plus complexe est prise en considération. A ce niveau aussi les points de vue divergent car nous enregistrons qu'un nombre important des enquêtés déclarent que la disposition des contenus ne s'est pas faite en prenant en considération cette caractéristique de la didactique des langues. Les résultats chiffrés se présentent comme suit :

#### Graphe N°12 : Respect du critère de la progression



Source : données réalisé par nous même

Ceux qui pensent que la progression des connaissances et des concepts véhiculés par le contenu ne passe pas du plus simple vers le plus complexe disent à ce propos :

- « *Les élèves vers la fin ils n'arrivent pas à comprendre et les objectifs ne sont pas atteints car le contenu des leçons est mal structuré du complexe vers le simple exemple utilisation des leçons qui ne va pas intégrés quand il va réaliser sa production écrite.*»
- « *Existence de deux type de texte dans un seul, cela rendre l'élève à rien comprendre.* »

Par ailleurs, les autres informateurs disent que :

- « *le contenu des leçons sert à faciliter tout pour les apprenants étape par étape. Exemple : on doit comprendre pour l'apprenant d'abord c'est quoi asemmad puis on va leur apprendre c'est quoi asemmad n yisem* ».

-« *Les exercices viennent de simple vers le complexe.* »

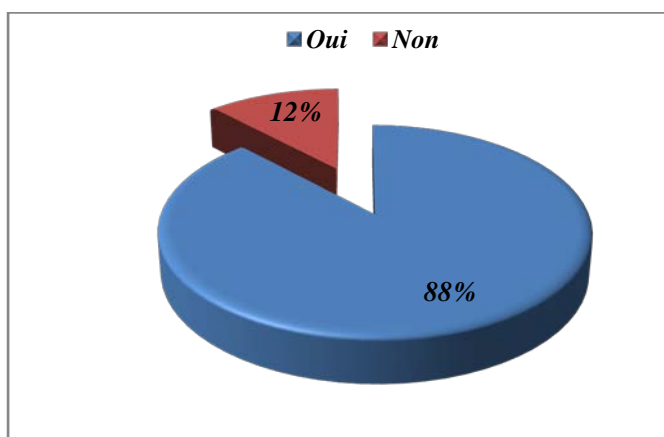
### I-1-2-10 Méthode pédagogique

Après avoir abordé la question des contenus des manuels, nous avons questionné nos informateurs sur les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de langue amazighe.

La totalité des enquêtes affirme qu'ils utilisent une méthode appelée pédagogie contraignante et directive. Aucun enseignant n'utilise une pédagogie ouverte car l'enseignant doit tout contrôler.

A la question 16 « *Rencontrez-vous des difficultés quant à son application ?* », la majorité (88%) ont répondu positivement contre 12% comme il apparaît dans le schéma suivant :

**Graphique N°13 : Maîtrise des méthodes pédagogiques**



Source : données réalisées par nous même

La première catégorie explique sa position comme suit :

- « *Nous sommes obligés de porter des modifications et de faire un travail personnel pour arriver à donner des connaissances intégrables au contenu des séquences pour que l'élève prouve ça dans sa production écrite.* »

-« *Les enseignants de la langue et culture Amazigh sont obligés de chercher à trouver les synonymes des nouveaux mots car ils n'existent pas dans le vocabulaire du manuel.* »

-« *Les leçons du cycle moyen doivent être changées dès la première année jusqu'à la quatrième année car c'est une anarchie.* »

Le reste (6 enseignants) ne trouve pas de difficultés quant à son application.

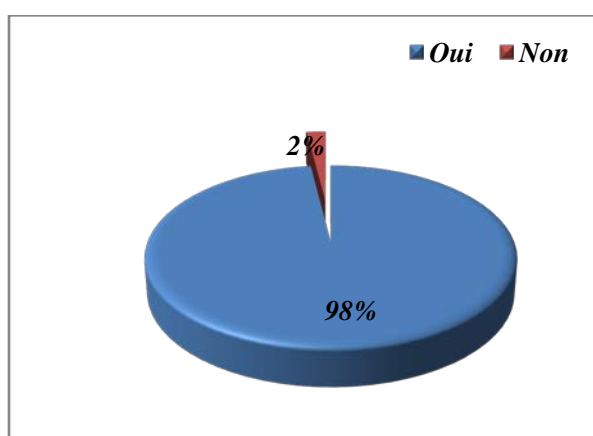
Ils déclarent :

- « Les leçons abordées dans ce manuel sont des leçons que l'élève a besoin pour améliorer ses capacités. »

### I-1-2-11 Exercices intégrés dans les manuels

A la question 17 « Le manuel présente-t-il des exercices d'apprentissage et de contrôle des acquisitions pour chaque chapitre ? », la quasi-totalité des enseignants interrogés affirment que le manuel comporte des exercices d'apprentissage et de contrôle des acquisitions pour chaque chapitre. Le graphe suivant met en évidence les résultats du dépouillement.

**Graphe N°14 : Objectif des exercices choisis**



**Source : données réalisé par nous même**

D'après la majorité de nos informateurs, ces exercices sont adaptés au contenu de chaque chapitre à l'exception de certains contenus de quelques séquences où ils ne conviennent pas aux objectifs visés.

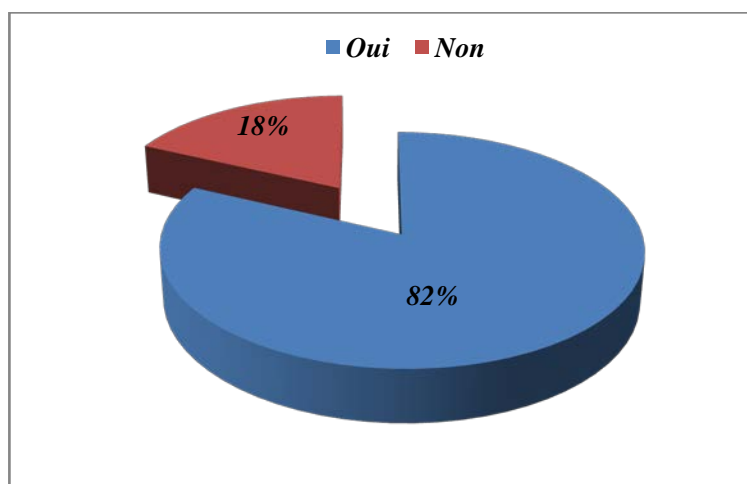
Notons toutefois, que le manuel est utilisé comme un moyen d'évaluer les apprenants avec un taux de 96% contre 4% qui ne l'utilisent pas. L'exemple donné par certains consiste dans le fait de :

« Demander aux apprenants de trouver un champ lexical de saison hors que l'objectif visé dans le chapitre c'est la monographie d'un village. »

### I-1-2-12 Langue utilisée dans le manuel

A la question 20 « La langue du manuel est-elle facile à comprendre par les apprenants pour lesquels il est destiné ?

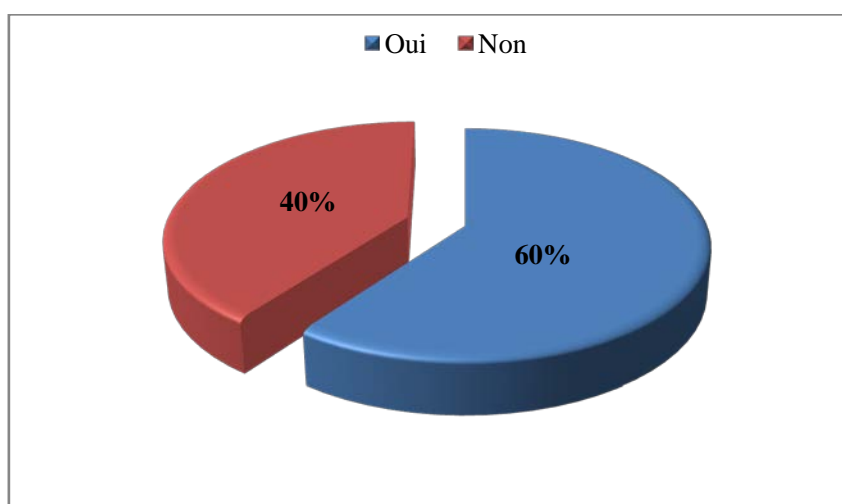
A travers les enquêtés interrogés, nous avons constaté que la majorité des enseignants (82 %) contre 18 % déclarent qu'elle est abordable, voire facile à comprendre. Le graphe suivant met en évidence les résultats chiffrés.

**Graphe N°15 : La langue utilisée dans le manuel de 2<sup>ème</sup> scolaire**

Source : données réalisé par nous même

En ce qui concerne les apprenants amazighophones (kabylophones) ; ceux-là ont déjà des acquis car il s'agit de leur langue maternelle. A cet effet, ils ne rencontrent pas beaucoup de difficultés dans l'acquisition/ apprentissage de cette langue à l'école, voire le code écrit. Ce n'est pas le cas des apprenants arabophones dont cet idiome a le statut de langue seconde.

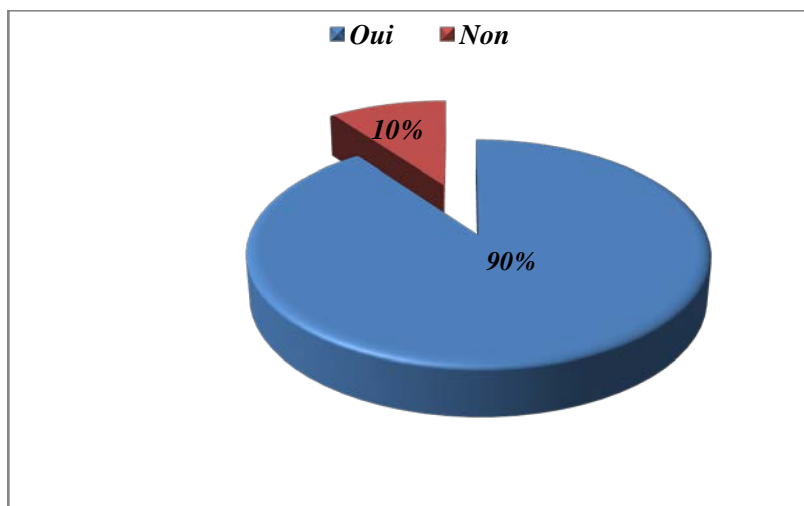
Parler de la langue nous a poussés à aborder la question de la terminologie contenu dans ce manuel. L'étude quantitative révèle que 60% des enquêtés affirment qu'elle est facile à comprendre et est utilisée dans les différentes définitions concernant les nouveaux mots. Par ailleurs, 40% contredisent cette idée. Le graphe suivant montre cette différence.

**Graphe N° 16 : La terminologie contenue dans le manuel**

Source : données réalisé par nous même

**I-1-2-13 Travail en groupe**

A la question « Faites-Vous travailler vos apprenants en groupe ? », la majorité des informateurs (90%) trouve que le moment idéal pour faire travailler les apprenants est le travail en groupe contre 10%.

**Graphe N°17 : Travail de groupe**

Source : données réalisé par nous même

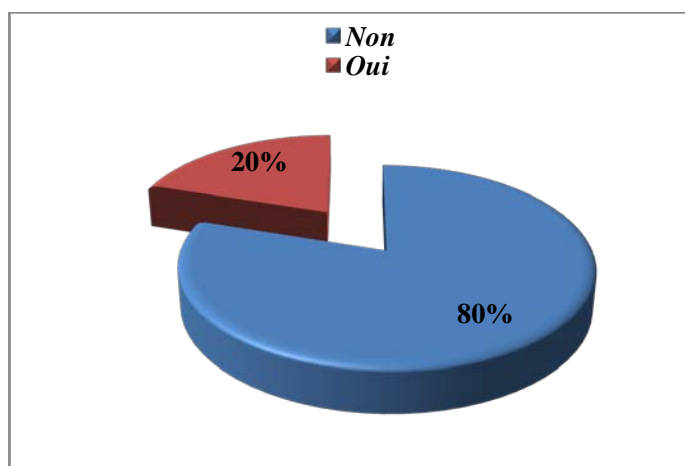
Ceux qui utilisent ce moyen disent à ce propos :

- « C'est grâce au travail collaboratif qu'on facilite les conflits sociocognitifs, ils partagent les connaissances et s'adaptent à accepter d'autres avis et propositions.»
- « Développer l'intelligence collective. »
- « Gagner de temps. »
- « Communiquer de façon efficace grâce à un outil de travail collaboratif.»

Les autres enseignants n'utilisent pas ce moyen ; car ils jugent qu'il n'y'a pas de moyens et un milieu convenable pour les faire travailler en groupe comme il faut ;donc ils préfèrent la méthode classique qui s'oppose à l'approche par compétences.

Ce point fait appel à un autre volet qui consiste dans le volume horaire de la matière de tamazight. La majorité des informateurs ont répondu négativement à cette question comme il est précisé dans le schéma suivant.

Graphe N°18 : Le volume horaire



Source : données réalisé par nous même

Les enseignants qui affirment que le volume horaire est insuffisant disent :

- « Pour remédier les lacunes des apprenants, il faut qu'il aura un volume horaire suffisant dans lequel on dispose des cours et évaluer au même temps les apprenants.»
- « Pour mieux présenter les leçons afin que les élèves arrivent à assimiler le maximums de savoir de la leçons. »

Le reste qui est 20% sont des enquêtés qui sont satisfait du volume horaire ; ils déclarent :

- « Les enseignants qui ont été satisfaits ont jugé qu'ils peuvent préparer ce qu'il reste à faire chez eux.»
- « Avoir de temps libre pour eux. »

Comme nous abordons le manuel scolaire comme outil pédagogique utilisé autant par l'enseignant que par l'apprenant, nous avons jugé important d'aborder la question de la généralisation de l'enseignement de tamazight.

Nos enquêtés ont fait quelques propositions pour l'amélioration du processus de généralisation de l'enseignement de cette langue. Ils insistent en particulier sur l'augmentation du volume horaire et du coefficient, sur les manuels et l'importance de porter des modifications : les propos suivants justifient ce contenu :

- « augmenter le volume horaire de la discipline qui est actuel trois heures par semaine.»
- « faire des modifications dans les contenus des séquences en se basant sur les ressources qu'il faut intégrer pour chacune.»

- « les textes doivent avoir des références authentiques et courts car ces derniers sont vraiment longs et les enseignants n'arrivent pas à les analyser correctement ; et du même l'apprenant se désintéressent. »
- « le coefficient doit être important pour inciter les apprenants à donner plus d'importance pour cette langue.»
- « avoir plus des postes proposés sur le marché professionnel et pas juste uniquement l'enseignement.»

**II- Analyse du manuel scolaire****II-1 Présentation du manuel scolaire**

**A) Titre :** « Adlis n tmaziȳt ».

**b)Sous-titre :**Aseggaswis 2 n Ulmud Alemmas.

**C) Auteurs :-**Yehya BELLIL

-Ali LOUNIS

-Abdellah ARKUB

- Nafaȳ DAHMANE

- Remdan ACUR

- Nabila HALIT

- Lhafid HADJU

**D) Edition :** Office nationale des publications scolaires (ONPS).

**E) Année d'édition :** 2018-2017.

**F) Lieu de publication :** Alger.

**G) ISBN :** 978.9947.20.923.3.

**H) Dépôt légal :** 2<sup>e</sup> semestre-2017.

**II- 2 Contenu du manuel scolaire**

Le manuel scolaire « *Alis n tmaziȳt* » de 2<sup>e</sup>me année moyenne est divisé en deux grandes parties : l'une, dont le nombre de pages est de 94 pages, est rédigée en caractères latins, l'autre contient 95 pages est rédigée en caractères arabes.

Nous allons faire l'analyse de la partie rédigée en caractères latins, car c'est la partie qu'utilise le plus grand nombre d'enseignants de tamazight.

Ce manuel est présenté sous forme de deux chapitres. A cet effet, il permet à l'élève de réaliser deux projets d'écriture autour des thèmes qui y sont proposés.

Ces chapitres sont à leur tour divisés en séquences. Chaque séquence répond à un but bien précis et l'ensemble des séquences représentent les éléments qui vont aider à constituer le projet du chapitre en question.

Chaque séquence comprend deux textes qui constituent deux séances ou plus de lecture et de compréhension. Ils sont utilisés comme un support pour les leçons qui succèdent : les premiers textes sont suivis d'une séance de vocabulaire, puis une séance de grammaire, ensuite une séance de conjugaison, et enfin un cours d'orthographe.

Avant la fin de chaque séquence, il y a une séance de production écrite dans laquelle l'élève met en œuvre ce qu'il a appris au cours de l'unité puis un dernier texte sous forme de poème.

**Premier projet :** « *Taynirawt n taddart : asewsen n temnaqt* » La monographie d'un village : la comparaison entre les régions.

Vers la fin, l'élève doit connaître la monographie du village concerné et censé devenir un lieu touristique.

**-Première séquence :** « *ad d-asley amezrui n temnadt-iwyerna ad tt-id-gelmey* » (je vais raconter l'histoire de mon village et je vais le décrire).

L'objectif est de permettre à l'élève de d'écrire un texte narratif.

**-Deuxième séquence :** « *Ad d-gelmey taddart ney iyrem* » (je vais d'écrire ma région ou mon village).

À la fin de la séquence, l'élève doit apprendre à faire un texte descriptif.

**-Troisième séquence :** « *Ad d-segzuy ansay* » (je vais expliquer une tradition).

A ce niveau, l'apprenant devrait savoir comment rédiger un texte explicatif.

**-Quatrième séquence :** « *Ad d-segzuy armud* » (je vais expliquer une action, une activité).

Le but du contenu de cette séquence consiste à comprendre comment expliquer une action.

**Deuxième projet :** « *Taynirawt n taddart : Ad d-alsey tameddurt n umdan d wayen yexdem* »

Le but de ce projet est de permettre à l'élève de faire la biographie d'une personne pour qu'elle soit célèbre.

**-Première séquence :** « *Ad d-alsey tameddurt n umdan* » Je vais raconter la biographie d'une personne.

A la fin de cette séquence, l'élève apprend à écrire la biographie d'une personne.

**-Deuxième séquence :** « *Ad d-gelmey amdan* » Je vais faire la description d'une personne.

L'objectif est de permettre à l'élève doit faire une description d'une personne.

**-Troisième séquence :** « *Ad d-alsey tadyant tanilawt* » Je vais raconter un événement courant.

A la fin de la séquence, l'apprenant devrait arriver à raconter un événement.

Notons la présence de textes pour la lecture supplémentaire, un lexique (glossaire) de nouveaux concepts que l'élève devrait avoir retenu tout au long de son apprentissage.

Les quatre secteurs d'analyse déterminé par de W.Mackey en didactique analytique.

### II-3 Analyse du contenu

Nous allons :

#### II-3-1 La sélection

Dans cette analyse, nous tenterons de répondre à la question suivante : « *Quelle est la sélection faite dans ce manuel ?* »

Pour faire la sélection, il faut prendre en considération deux principes concernant les apprenants : les volets socioculturel et linguistique.

##### a) Le volet socioculturel

Le manuel scolaire « *Adlis n tmaziYt* » de 2ème année moyenne est destiné à deux sortes de public : l'un est amazighophone et l'autre est arabophone. Si le premier possède une connaissance de la langue enseignée, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle, le deuxième n'est pas supposé avoir les mêmes compétences (ils sont face à une langue seconde).

A cet effet, il est difficile d'enseigner une langue avec le même manuel pour deux publics différents. Avoir de types d'apprenants ayant deux langues maternelles différentes explique la présence de deux profils différents. Ceci exigerait l'utilisation de deux contenus et des méthodes pédagogiques distinctes.

##### b) Le volet linguistique

Nous ne pouvons pas aborder la question linguistique sans parler de la norme à enseigner.

#### 1- La norme

*« Le mot norme appliqué à la langue est d'utilisation récente. D'origine allemande, né dans les milieux de la philosophie néo-kantienne, il s'est diffusé dans les nouvelles sciences sociales allemandes, puis anglo-saxonnes, dans l'entre-deux-guerres, pour apparaître assez récemment en linguistique. Au sens de norme linguistique il ne figure que tardivement dans les dictionnaires de langue. »<sup>1</sup>*

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage « *On appelle norme : un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée, si l'on veut se conformer à un certain esthétique ou socioculturelle* ». <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> BAGGIONI.D, « Dictionnaire de sociolinguistique : concepts de base » In Marie Louise Moreau (dir), Ed Mardaga, Paris, 1997, p. 217.

<sup>2</sup>DUBOIS et al. *Dictionnaire de linguistique et science du langage*, Larousse, Paris, 1994, p. 330.

Le vocabulaire utilisé dans ce manuel n'est pas un vocabulaire lié à des thèmes particuliers. Il s'agit d'un vocabulaire dont l'apprenant pourra se servir dans la vie courante. C'est le cas de :Taddart, agama, azru, adrar, adrum, tiÏilt...

## 2- Variétés linguistiques ou dialectes contenues dans le manuel

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, le mot dialecte est « un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendamment de laquelle il s'est développée ».<sup>3</sup>

« Désigner aujourd'hui n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emploi restreint (en générale quant à la géographie) par rapport à une variété relativement proche qui est soit un autre dialecte, soit une norme centrale socio linguistiquement dominante, appelée langue et tenue seule pour correcte ».<sup>4</sup>

Les concepteurs de ce manuel ont favorisé le kabyle, car c'est le dialecte qu'ils maîtrisent le plus. D'autres dialectes ont été utilisés. C'est le cas du Chaoui, le touareg, le chleuh, le mozabite. Dans le cas où ils sont confrontés à certaines difficultés liées au déficit du lexique, ils procèdent à l'emprunt interne et à la création lexicale (néologismes).

Exemples :

Anaw —————> Type : Chleuh

Tinufa —————> Bienfaits : Touareg

Taslemya —————> Bébé : Marocain

Ataram —————> Ouest (Nouveauté de Tamazight) c'est-à-dire néologisme.

## 3- L'emprunt

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : « Il y'a l'emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui n'existe pas précédemment dans un parler « B » (dit langue source), et que « A » ne possède pas ».<sup>5</sup>

Les concepteurs de ce manuel ont utilisé des emprunts qui font partie intégrante de la langue.

Nous citons à titre exemple :

« D taqdimt » dans la page 9 qui nous vient du l'arabe « El qadima ».

« Ssifa « » en page 67 qui nous vient de l'arabe « Elssifa ».

« Afenğal » dans la page 73 qui nous vient de l'arabe « Elfinğal ».

<sup>3</sup>Idem, p 332.

<sup>4</sup>KNECHT P., « Dialecte » In Marie Louise Moreau, Ed Mardaga, Paris, 1997, p. 120.

<sup>5</sup>DUBOIS et al. Dictionnaire de linguistique et science du langage, Larousse, Paris, 1994, p 177.

« Fransa « » dans la page 17 qui nous vient du français « La France ».

« Lgaz » dans la page 45 qui nous vient du français « le gaz ».

« Yikilumitren » dans la page 9 qui nous vient du français « les kilomètres ».

De ce fait, les emprunts les plus utilisés dans la langue sont d'origine arabe (92 %) et française (8%) ; ils sont largement implantés dans la communication quotidienne, et qui perdurent même à travers les écrits berbères.

Les emprunts à l'arabe dans leur usage, ont pu réhabiliter les unités phoniques grammaticales qui remontent à la couche primitive, celle de la famille chamito-sémitique. Ils sont numériquement les plus nombreux et concernent pratiquement différents domaines comme la religion, l'éducation, l'économie et la politique.

Les emprunts à la langue française sont apparus au lendemain de la conquête coloniale, ils servent à désigner un contenu lié au domaine technique et scientifique.

#### 4- Néologisme

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, « *le néologisme est une unité lexicale (nouveau signifiant ou nouveau rapport signifié), fonctionnant dans un modèle de communication déterminé, et qui n'était pas réalisé antérieurement* »<sup>6</sup>.

Le manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne comporte un nombre important de néologismes dont voici quelques exemples.

**Tableau N°12 : Quelques néologismes utilisés dans ce manuel.**

| <i>Néologisme</i> | <i>Equivalent en français</i> |
|-------------------|-------------------------------|
| Amnay             | Cavalier                      |
| Tamerrit          | Tourisme                      |
| Asadur            | profession                    |
| Igen              | Armée                         |
| Tigit             | Action                        |

Source : le manuel 2AM (2017/2018)

#### 5- Typologie des textes

Dans ce manuel, les textes sont d'une grande importance puisqu'ils sont des supports pédagogiques indispensables pour la lecture, l'écriture, et l'expression orale. Le nombre est de 14 textes, ils sont de type : narratif, descriptif, explicatif et poétique.

<sup>6</sup> DUBOIS et al. *Dictionnaire de linguistique et science du langage*, Larousse, Paris, 1994, p 177.

Tableau N°13: Typologie des textes

| Types de textes | Titre                          | Auteurs           | Page |
|-----------------|--------------------------------|-------------------|------|
| Narratif        | Tala n Tgana                   | Ξli LEWNIS        | 09   |
|                 | Wedris                         | Ξumer ULEΞMERA    | 15   |
|                 | Amedyaz bu-tsemnda             | Lmulud At-MΞEMMER | 61   |
|                 | Tudert n BelΞid                | Ξmer MEZDAD       | 67   |
|                 | Lmut n LΞIMECΞli               | MesΞud AT-ΞEMMAR  | 85   |
|                 | CcixMuhend u Lhusin            | Lmulud AT MΞEMMER | 91   |
| Descriptif      | Tala n Tgana                   | Ξli LEWNIS        | 09   |
|                 | Wedris                         | Ξumer ULEΞMERA    | 15   |
|                 | IΞezzen, seg tegrest Ψer umwan | Khalfa MAMMERI    | 21   |
|                 | Tazeqqa n Themmut              | Ξmer MEZDZD       | 27   |
|                 | D abrid s aΨerbaz              | Salem zinya       | 73   |
|                 | Masensen                       | Stéphane Gsel     | 79   |
| Explicatif      | Iger n Usammer                 | Ξmer MEZDAD       | 33   |
|                 | Timecredt                      | Ξmer U LEΞMARA    | 39   |
|                 | Azdam d usquced                | Rachid OULEBSIR   | 45   |
|                 | Aheyi n taleΨt                 | Pas de source     | 51   |
| Poétique        | Tudrin                         | Ξebdelqader MAKSA | 17   |
|                 | Gerger                         | Newara            | 29   |
|                 | Timecredt                      | MEKSA Ϋebdelqader | 41   |
|                 | Tiwizi                         | Pas de source     | 53   |
|                 | Si Muhend u Mhend              | HADDAD Fetah      | 69   |
|                 | Umerri                         | BelΞid Tagrawla   | 81   |
|                 | Ma tecfam ayigudar             | Taleb Rabeh       | 93   |

Source : manuel 2AM (2017/2018)

A travers ce tableau, nous remarquons que les textes utilisés sont des textes authentiques (textes d'auteurs connus et reconnus) dans la littérature amazighe.

-Les textes « *Tiwizi et Aheyi n taleΨt* » dans le manuel du 2<sup>ème</sup> année moyenne doivent avoir des sources si non on le considère comme un plagia.

### II-3-2 La gradation

Dans cette analyse, nous allons étudier le point concernant la gradation des éléments sélectionnés ; car selon W.MACKEY, on ne peut pas enseigner en même temps tout ce qui

était sélectionné. Nous devons suivre une gradation dont le principe est d'aller du plus simple au plus complexe.

### **Quelques remarques concernant la gradation dans le contenu de ce manuel**

-Dans l'introduction générale du manuel de 2ème année moyenne, les auteurs disent :

d waya d iswi agejdan n udlis-a. Deg udlis-a, tagzemt, ad tebdu s yirmad n tmenna, s yin yer-s ad d-defren wid n tyuri d tira d yiferdisen n tutlayt [...]. c'est sa l'objectif principale de ce manuel. Dans ce manuel la séquence va commencer par la compréhension à l'orale puis la compréhension à l'écrit.

- Alors qu'on ne trouve pas la compréhension de l'oral au début. Nous retrouvons, plutôt, la compréhension écrite qui est dominante.

Asentel : ad d-alesay amezruy n taddart (ney iyrem) yerna ad tt-id-gelmey. je vais raconter l'histoire d'un village et je vais le décrire. Puis ils ont donné isniliyen et isulal . Vers la fin, ils procèdent à l'évaluation.

Asiteg : Serwes gar uđris-ikakked wagi iak-d-yettunfken. Evaluation : Comparais entre votre texte et celui qui est été donnée.

Taddart-iw

Taddart-iw, d taddart akk meqqren gar tuddrin -d-yezzin. Yiwen, ur d -yecfi melmi tebna. Imezday-is, udren-d akk seg Qđiđa. Ixxamen-is, bnan n tfezza, myentađen wa yer wa, ad as-tiniđ d isellumen mi ara ten-id-tmuqleđ seg lebđid.

yer tama n n ugafa, d taddart n Uzru d Wat-Qđiđa : yer tama n unzul, d lmajen : yeruttaram, d Timerzuga d Wat-Buđli : ma yer tama u ugmuđ, d ayrib akked yixerban.

-L'élève ne peut pas se souvenir de tout le texte du début jusqu'à la fin ; donc il va écrire systématiquement son texte puis il va faire la comparaison. Donc il ne s'agit pas de la compréhension orale ; elle est plutôt écrite.

-Dans le manuel de 1<sup>er</sup> année moyenne de 2018-2019, les auteurs ont utilisé des textes argumentatifs, narratifs, descriptifs et explicatifs. Les trois derniers sont répétés dans le manuel de 2ème année moyenne de la même façon. C'est pourquoi nous proposons de faire les textes explicatif et argumentatif en première année moyenne où l'élève va découvrir et toucher tous les points reliés à ces deux thèmes. En deuxième année moyenne, ils vont faire les textes narratif et explicatif. Dans ce cas-là, les élèves maîtriseront et analyseront correctement les quatre types de texte.

-Le premier projet qui est la monographie de village est subdivisé en quatre séquences : dans la première, il s'agit de la narration et la description. La deuxième consiste dans la description.<sup>7</sup>

Nous pensons qu'ils peuvent aborder la narration dans la première séquence et la description dans la deuxième ; car l'élève doit découvrir étape par étape les caractéristiques de ces deux types pour une meilleure maîtrise de la typologie des textes.

-Au début de chaque séquence nous trouvons chaque fois la situation d'intégration « Tagnit useyred » alors qu'elle doit être programmée à la fin de la séquence, car l'enseignant devrait savoir à quel point les élèves assimilent le contenu de la séquence.

-La préparation à l'écrit « Amuken i tira » doit être programmée après le premier texte et non à la fin ; car c'est l'analyse de la structure du texte qui est ciblée. Donc l'élève pourrait savoir au début on quoi structure leur texte, comment et pourquoi utilise-t-il ces lacunes dans sa production écrite.

-Concernant les contenus des séquences, ceux-là ne conviennent pas au niveau des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Il faudrait faire des modifications en se basant sur les ressources qu'il faut intégrer pour chacune parce que le contenu des séquences ne correspond pas aux objectifs assignés.

---

<sup>7</sup>Tagzemt1<sup>mt</sup> : Ad d-alsey amezrui n temnaḍt-iw yerna ad tt-id gelemy. Tagzemtis 2 : Ad d-gelmey taddart ney iyrem.

Tableau N°14 : Contenu du premier projet

| Projet        | Unité                      | Lecture<br>compréhension  | Vocabulaire   | Grammaire               | Conjugaison                | Orthographe                                 |
|---------------|----------------------------|---|---|-------------------------|----------------------------|---|
| Projet<br>N°1 | Séquence<br>N°1<br>p 08-18 | -Tala n tgana<br><br>-Wedris                                    | -Inammalen<br>n wadeg<br>-Awal<br>uddis   | -Amernu                 | -Izri                      | -Adeg n yilem<br>deg yisem                  |
|               | Séquence<br>N°2<br>P20-30  | -Iḡezzuzen,<br>seg tegrest yer<br>umwan<br>-Tazeqqan<br>ṭhammut | -Aktawal<br>-Asuddem<br>-Seg<br>wawal<br>arettâlyer<br>wawal n<br>tamaziyt<br>-Assayen<br>imankiyen | -Addad n<br>yisem       | -Izri<br>anibaw            | -Tizdit ger<br>tzelyiwin n tnila<br>d umyag |
|               | Séquence<br>N°3<br>P32-42  | Iger n<br>Usammer   | -Asbadu<br>-Asuddem   | -<br>Asemmad<br>usrid   | -Azalen n<br>wurmirs<br>ad | -Tamsertit: ad+<br>amatar<br>udmawen        |
|               | Séquence<br>N°4<br>P44-54  | -Azdam d<br>usqucuḍ<br>-Aḡeyyi n<br>taleyt                      | -Aktawal<br>-<br>Assayenin<br>amkayen<br>-Asbadu n<br>wawalen<br>-Tiqnaz                            | -<br>Asemmad<br>arusrid | -Anaḍ                      | -Tizdit ger<br>umyagd'umqim<br>ultiy        |

Source : manuel 2AM (2017/2018)

Dans la première séquence du projet N°1, les concepteurs du manuel ont proposé « *Awal uddis* » nom composé comme un cours de vocabulaire alors qu'il est inutile car il n'est pas une ressource intégrable pour produire un texte de type narratif et descriptif. Dans ce cas, nous proposons l'utilisation des indicateurs de temps « *Inammalen n wakud* » avec des exercices différents pour que l'élève puisse les maîtriser et les utiliser.

-Concernant le cours d'orthographe « *Adeg n yilem deg yisem* », celui-ci ne devrait pas être intégré en 2<sup>ème</sup> année moyenne mais plutôt en 1<sup>ère</sup> année car c'est un concept de base que l'élève doit connaître avant. Donc nous proposons d'utiliser par exemple « *Tizedit ger umyag d tezalya n tnila* » l'assimilation entre le verbe et la particule de direction comme un cours de l'orthographe.

Dans la deuxième séquence du premier projet, ils ont proposé « *Addad n yisem* » l'état du nom comme une leçon de grammaire alors que ce cours est déjà dispensé en 1<sup>ère</sup> année moyenne. Nous proposons de le remplacer par exemple « *Asemmad ilelli* » expansion autonome comme un cours de grammaire. Notons que ce point est utilisé dans la description.

-En ce qui concerne le vocabulaire, les concepteurs ont proposé les cours de « *Aktawal, Seg wawal aretṭal yer tmaziyt*, le champ lexical du l'emprunt vert tamazight et « *Assuddem* » la dérivation. Par ailleurs, l'élève n'a pas besoin du champ lexical des saisons, de la dérivation et des emprunts pour faire un texte descriptif.

Dans la quatrième séquence du premier projet, ils ont utilisé l'impératif « *Anaḍ* » l'impératif comme une leçon de conjugaison, alors que le but de cette séquence est de permettre à l'élève de faire un texte explicatif. Cette leçon de conjugaison ne convient pas à ce type de texte (explicatif) où c'est l'aoriste « *Urmir* » avec ad et l'aoriste intensif « *Urmir ussid* » qui sont recommandés.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le contenu du deuxième projet.

*«La langue est monopolisée par les femmes »*

- *« Mettre à la disposition des enseignants une maison type traditionnelle à l'intérieur de établissements qui possède à l'intérieur des Objets berbères (utiles ou bien les vêtements) ».*

Tableau N°15 : Contenu du deuxième projet

| Projet        | Unité                      | Lecture<br>compréhension | Vocabulaire   | Grammaire            | Conjugaison       | Orthographe                            |
|---------------|----------------------------|--------------------------|---|----------------------|-------------------|--|
| Projet<br>N°2 | Séquence<br>N°1<br>P 60-70 | -Amedyaz bu-<br>tsemnda  | -Inemgalen<br>-Awalen<br>Yezdi uzar<br>-Isem n<br>umeskar<br>-Inzan           | -Asemmad<br>imesegzi | -Urmir<br>ussid   | Imesli « tt »                          |
|               | Séquence<br>N°2<br>P 72-82 | -Dabrid s<br>ayerbaz     | -Aktawal<br>-Asuddem<br>-Asebyer n<br>umawal<br>-Tinfaliyin<br>n userwes      | -Asemmad<br>n yisem  | -Amyag n<br>tyara | -Tizdit gar<br>yisem d<br>wultiy-ines. |
|               | Séquence<br>N°3<br>P 82-94 | -Lmut n<br>LξMECξli      | -Aktawal<br>-Awal<br>agetnay<br>-Iretṭalen<br>-Inammalen<br>nwakud<br>-Tiqnaz | -Urmir s<br>tenzeyt  | -Urmir<br>anibaw  | -Tizdit gar<br>tenzeyt d<br>umqim uliy |

Source : manuel 2AM (2017/2018)

-Dans la quatrième section du deuxième projet, les concepteurs sont proposés le cours sur « Urmir anibaw » en conjugaison ; alors que l'objectif de la séquence consiste à permettre aux apprenants de faire une production écrite où ils raconteront un événement courant. Ce cours ne convient pas pour cet objectif ; c'est l'aoriste avec ara « Urmir s ara » qui est recommandé.

Les séquences didactiques (les éléments de la langue) consistent dans le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe (voir annexe).

**II-3-2-1 Les activités de la séquence didactique**

Ce sont les trois activités propres à la discipline, qui sont visées durant les trois premières années d'apprentissage. L'objectif consiste à améliorer l'expression écrite et orale et le vocabulaire.

**A. La lecture**

Les élèves doivent lire des textes littéraires appropriés à leur niveau et leur âge. Les textes présentés dans un manuel ont pour but de répondre à leurs besoins personnels, scolaires et sociaux.

Une séquence pédagogique comporte deux lectures. La première est la lecture compréhension : l'enseignant doit respecter les instants qui sont le contexte (titre-image-auteur-source) et la parataxe.

En second instant, c'est la lecture silencieuse et les hypothèses de sens qui sont ciblées.

Dans le troisième, il s'agit de la vérification des hypothèses.

Dans le quatrième instant, c'est la lecture orale qui est visée. L'élève est appelé à donner l'idée générale du texte avec l'explication des mots clés.

Cinquième instant : il s'agit de décortiquer le texte (question sur la compréhension et type de texte.)

La deuxième lecture est liée à la préparation à l'écrit.

Après l'installation des ressources, l'enseignant passe à la deuxième lecture après avoir fait un rappel de toutes les informations acquises durant toute la séquence pour que l'apprenant puisse produire le même type de texte.

**B. L'écriture**

Ecrire, c'est un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur du message. L'élève rédige fréquemment des textes de formes variées et de plus en plus cohérents.

L'élève sera capable de mobiliser les procédés de formation des mots et les combiner dans un texte. Il est appelé aussi à produire individuellement des textes au début de chaque séquence, après la première lecture, puis à la fin de chaque séquence en groupe et ceci après avoir acquis toutes les ressources de la séquence et de la deuxième lecture (préparation à l'écrit).

L'enseignant devrait choisir un sujet de production clair et attractif pour inciter l'apprenant à récapituler les informations acquises sur son travail.

### C. Le vocabulaire

Le vocabulaire est une activité qui se présente au début de chaque séquence pédagogique. Il oriente l'apprenant à découvrir les champs lexicaux par exemple pour une séquence de la description.

La compétence lexicale est indispensable, car elle facilite la compréhension. Il faudrait orienter l'apprenant pour découvrir les synonymes, les antonymes ainsi que les différents champs lexicaux qui existent.

Pour que l'apprenant produise, le choix des mots est indispensable. En d'autres termes le lexique approprié à la séquence étudiée. En langue amazighe, cette activité incite l'apprenant à enrichir son vocabulaire pour produire en minimisant l'usage des emprunts.

**Exemple :** exercice 4 page 11 : dans la première séquence du projet de la description Aru-d taseddart tamezzyant yef ugamam-ik ney taddart-ik tesmersed deg-s, inammalen n wadeg.

#### II-3-3 Présentation

C'est l'ensemble des techniques ou des moyens qu'utilisent les enseignants pour présenter le contenu et le contenant de ce manuel. Pour que l'apprenant arrive à l'utiliser correctement, il doit éviter la répétition et les erreurs.

Selon W. MACKEY, « *La présentation veut dire communiquer quelque chose à quelqu'un. C'est un des aspects essentiels dans une méthode, la sélection linguistique la plus soigneusement graduée est inutile, si elle ne pénètre et n'entre pas dans l'esprit des élèves* »<sup>8</sup>.

#### II-3-3 Contenant

Selon W. MACKEY, « *l'expression comprend le nombre, l'ordre, l'espacement, et les unités, selon lesquels on présente les différentes formes de la langue parlée et écrite à l'élève* ».<sup>9</sup>

##### a) Nombre

Il y a des méthodes qui ne présentent que des formes écrites, puisque la forme écrite est plus facile à enseigner et à contrôler. D'autres méthodes comportent à la fois les formes écrites et parlées.

**Exemple :** Etant donné que la langue amazighe est une langue orale, donc les formes parlées sont prédominantes. Mais le terrain prouve le contraire puisque son enseignement se fait généralement par des formes écrites.

<sup>8</sup> MACKEY W., *Principes de didactique analytique*, Op.cit, pp. 312-320.

<sup>9</sup> *Idem*

**b) L'ordre**

Il y'a des méthodes qui commencent soit par la forme écrite, soit par la forme parlée. L'ordre est très important pour commencer une séquence pédagogique. Le manuel de 2ème année moyenne commence par la forme parlée et pas la forme écrite. Donc il faut que l'enseignement varie entre ces deux codes surtout dans l'apprentissage de la langue maternelle.

Nous pensons qu'il est utile de commencer la séquence pédagogique par l'oral ; l'enseignant (à titre d'exemple) devrait charger chaque apprenant de lui raconter un conte merveilleux « Tamacahut » avant le passage à l'écrit.

**Exemple :** Avant de commencer la première séquence du premier projet dans le manuel qu'on a analysé les auteurs demande de raconter une histoire d'un village oralement.

**c) L'espace**

Certaines méthodes diffèrent aussi quant au nombre d'éléments qu'elles utilisent dans une forme avant d'introduire une autre. L'enseignant est appelé à varier ses méthodes en introduisant certains éléments manquants.

**Exemple :** En ce qui concerne les exercices, c'est l'enseignant qui doit les préparer à sa façon, puisque nous trouvons des séries d'exercices qui visent un même objectif alors que l'approche par compétence en a d'autres. Donc les séries d'exercices doivent passer par ces stades d'identification, d'application, d'analyse puis d'évaluation et enfin la création.

Dans le manuel de 2ème année moyenne, les enseignants rencontrent des difficultés au niveau du vocabulaire car plusieurs mots ne sont pas expliqués.

**d) L'unité de présentation**

Cette méthode varie entre les unités construites à partir d'une image thématique, et des unités didactiques

Le manuel de 2ème année moyenne comprend les deux formes qui ne sont pas toujours illustrées.

**Exemple :** Il y'a des textes qui n'ont pas d'images : textes « Wedris » page 15, texte « Asmi bennun tudrin » page 18, texte « tazeqqa n themmut » page 27, texte « Timecredt » page 39 plus le poème (page 41), le texte « Aheyyi n talety » (page 51), le texte « Tiḥuna n wuzzal d lfeṭta » (page 54), le texte « Ass n tlztil-iw » (page 70).

### II-3-2 Transmission des formes

#### a) Les formes parlées

Certaines méthodes consistent à établir un fondement solide en langue parlée, faisant valoir que cet aspect de la langue représente la forme la plus active. Par exemple dans l'enseignement de la langue maternelle, les élèves ont des connaissances de leur langue. L'apprentissage des formes parlées est appliqué pendant les cours de :

-Lecture : « Tayuristusmi », « Asegzi n uđris », « Anaw n uđris ».

-Vocabulaire : « Amawal », « Asegzi n wawalen ».

Dans ce cas, l'élève apprend les mots pour enrichir son vocabulaire.

**Exemple** :- Présence des dialogues dans les textes.

-Intégration de la description, l'explication dans des textes narratifs.

#### b) Les formes écrites

Certaines méthodes ne présentent que la forme écrite, parce qu'elle est la plus facile à enseigner et à contrôler.

**Exemple** :

Le cours de « Tizdit ger tezlyiwin n tnila d umyag » yerzef-d ɣur-neɣ et celui de « Adeg n yilem deg yisem » kker kker-d xas akken neqqar-d kkr-ed

### II-3-3 Les procédés

#### 1-Le contenu

Une méthode d'enseignement des langues consiste à faciliter la transmission d'un savoir à l'élève (le sens des mots, et de groupe de mots). Pour résoudre certains problèmes, une méthode peut utiliser l'un des quatre procédés possibles ou les quatre à la fois :

##### 1-1 Les procédés différentiels

Ils consistent dans l'explication et la traduction

##### 1-2 Les procédés ostensibles

Contrairement aux procédés différentiels, les ostensibles évitent le recours à la langue seconde. Ils dépendent essentiellement de la détermination du professeur, et ils consistent dans l'explication des cours en utilisant les moyens suivants : les objets, les actions et les situations.

Toutes les séquences du manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne nécessitent l'exploitation des moyens cités ci-dessus.

**Exemple** : Le texte « Aḥeyyi n taleyt » qui est la 4<sup>ème</sup> séquence du premier projet nécessite des objets de poterie.

Aussi dans la deuxième séquence du premier projet le texte de « Atweḡban » nécessite un déplacement pour visiter ce village.

### 1-3 Les procédés figuratifs

Les procédés figuratifs présentent les formes des objets, des images qui peuvent remplir plusieurs fonctions (de couleur et remplacement), car les images complètent le texte, mais elles doivent être lisibles et pertinentes.

Selon W.MACKEY, « pour accomplir cette énorme sémantique, il faut que l'image utilisée à ces fins, soit identifiable et compréhensible »<sup>10</sup>

Ce procédé prend une place très importante, dans le manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne.

Exemple : le texte « Azdam d usquced » (page 45) est représenté par des images qui ont des relations avec le titre, ceci aidera l'apprenant à faire une lecture sur l'image.

### 1-4 Procédés contextuels

Ils consistent dans la définition d'un nouveau mot par un autre qui est déjà connu.

#### Exemples

a) **Synonymie** : Asegzu n wawalen

Par mot : Anzul :swadda.

Amalu : sufla

Par phrase : Tala n tgana : tala, d aybalu, d adeg ideg umzen waman, ma dtagana dtagrumma n yisekla d wunan, meḡsub d agama.

b) **Les antonymes**

**Définition** : « Les antonymes sont des [...] contraires ; cette notion de contraire se définit en général par rapport à des termes voisins, ceux de complémentaire (male vs femelle) et de réciproque (vendre vs acheter) »<sup>11</sup>

Si l'élève connaît la signification d'un mot, nous n'avons qu'à lui donner un autre mot et son contraire, pour qu'il ait une idée sur la signification du mot nouveau.

Exemple : exercice 2 page 23

Tanmegla : af-d anemgal i yalawal.

-Tasmuḡ

-Tudert

-Wesser

<sup>10</sup> MACKEY W., *Principes de la didactique analytique*, op.cit, p333.

<sup>11</sup> DUBOIS et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse, paris, 1994, p40.

**c) La métaphore**

« La métaphore est une figure de rhétorique qui consiste dans l'emploi d'un mot concret pour exprimer une notion abstraite, en l'absence de tout élément introduisant formellement une comparaison ; par extension, la métaphore est l'emploi de tout terme auquel on substitue un autre qui lui est assimilé après la suppression des mots introduisant la comparaison »<sup>12</sup>

**Exemple :** exercice 47 page

Af-d deg uḍris tıfırat i teqsnez I d-ıteddu

-Akli iḡelleq deg tımiṭ, D acu-tt?

- Afus-is, deg ufus-inu, şşut-is aḡemmaḍ-in. Dacu-tt? D acu-tt?

**d) Les champs lexicaux**

« Le champ lexical est l'ensemble des mots utilisés pour désigner, et qualifier une activité, une personne, et une technologie ». <sup>13</sup>

**Exemple :** premier exercice dans la page 47

Smel awaleni d-ıteddu yeḡ sin, yıktawalen, win n ulqeḍ uzemmur d wid uzdam

Tizedmin, tızemin, acaqur, imurar...

**e) Les synonymie**

« Les synonymes sont des mots de même sens, ou approximativement de même sens, et de formes différentes. C'est la définition large de la synonymie. Elle permet aux dictionnaires notamment de fournir des listes très longues, de mots qu'on peut, dans des contextes bien définis, substituer à un autre ». <sup>14</sup>

**Exemple :** Takenwa : Yal awal yellan da, af-as-d aknaw

-Yes ḡunfuy

-Anayur

**II-3-4 La répétition**

Dans ce point d'analyse, il s'agit d'utiliser la langue comme telle, c'est-à-dire d'enseigner à l'élève l'utilisation d'une langue correctement, pour que l'apprenant arrive à éviter les erreurs ou les répétitions. Ce qui exige la programmation d'un nombre important d'exercices.

**4-Typologie des textes**

Nous avons constaté, après observation, que ce manuel contient plusieurs types d'exercices :

<sup>12</sup>Ibid, p 139.

<sup>13</sup> DUBOIS et al., *Dictionnaire de linguistique et des science du langage*, op.cit, p134.

<sup>14</sup>Idem, p 163.

#### 4-1-Exercices de Transformation

Ce type d'exercice permet de passer d'une structure simple à une structure complexe.

C'est la transformation d'une phrase d'une certaine façon à un mot et la transformation ou le changement de la structure.

**Exemple :** de la phrase affirmative à la phrase négative, les phrases simple et complexe.

Dans ce manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne, les auteurs n'ont pas utilisé les exercices de transformation.

#### 4-2 Exercice à trou

Ce sont des exercices de lexique ou de grammaire. Ils sont appelés aussi « lacunaires ». Il est question de remplir les parties vides avec les mots ou les phrases. Le but de ce type d'exercices est d'entraîner l'élève à observer la forme des mots qu'il soit déjà identifié globalement au cours de ces lectures. On lit une ou deux lettres et l'élève complète ce qui manque pour former un mot correctement.

**Exemple :** exercice 2 page 11

Smed ađris s yinammalen-a n wadeg :ugmuđ, yer tama ufelle, ataram, deg tlemmast..

Tineswin, dtaddart tamezzyant. Tazga-d.....n tniri n Friħa. zzint-as-d ađas n tudrin. yer.....,

d Ajerrar: yer .....d Lmajen: yer tama n wadda, yer.....D leđzib n Tseđwad temsukent n lajuř n Buđwil. S.....d TixerbinDtriħant.

#### 4-3 La dictée

Les élèves écrivent ce qu'ils entendent, et vérifient au regard du texte ou du paragraphe, que l'on produit dans leur manuel, ou dans le livre d'exercice.

**Exemple :** exercice 03 page 66

Tazabut : (aselmad ad d-iyer s temsertit)

Dtameđđut yesđan tigzi, yezdin lhiba d tissa. Tadyest d tidet d ayla-s. Ur tettaggad ur tettwexxir sdat uđdaw. Tħemmel ad tels iselsa izewwayen, dtagii d Fađma n Sumer.

#### 4-4 Exercice de compréhension de la lecture

C'est un type d'exercice qui exige aux apprenants à travailler la compréhension du texte.

**Exemple :** Texte « D abrid s ayerbaz » de Salem ZINYA page 73

Tigzi n uđris :

-D acu-ten yimuren n tfekkai d-yebderumaru deg umdan-a?

-Ayyer i tttermuyent wallen n tyammatin mi ara d-ffyen warraw-nsent?

-D acu-ten wuguren i d ttmaggaren warrac-a deg ubrid-nsen s ayerbaz?

#### 4-5 Exercices de conjugaison

C'est la variation de la forme et du verbe (Temps et aspect).

Exemple : exercice 02 page 38

Sefti amyag "wali" deg wurmir s "ad".Ini-d anidatellatemsertit, segzu-d acimi.

-Nekk,.....

-Kečč,.....

-Nekni,.....

-Kunwi,.....

-Kunemti.....

#### 4-6 Exercice de grammaire

C'est un ensemble de règles à suivre pour garder et écrire correctement une langue.

**Exemple** : exercice 01 page 65

Akez imyagen yeftin deg wurmir ussisd

-Ma ara yefqeç, rewwlen fell-as.

-Imeddukkal-is,ssawalen-as bu-uçbbuđ.

-Yettizwiç wudem-is, yerna ttađsan fell-as.

#### 4-7 Exercice de lexique

L'ensemble des mots et des unités forme le vocabulaire d'une langue. La lexicologie étudie le vocabulaire et la formation des mots : synonyme, contraire, champ lexical.

#### Exemples pris du manuel

##### 4-7-1 Les synonymes

Exercice 02 page 47

Kkes-d seg uđris iknawen n wawalen-a :ađba,ibibiyen,asbuđet,yeqqnen.

##### 4-7-2 les contraires

Ce sont des mots dont le sens est opposé

**Exemple** : exercice 02 page 23

Tanmegla : af-d anemgal i yalawal

-Tasmuđi

-Tudert

-Wesser

##### 4-7-3 le champ lexical

Il s'agit de demander à l'apprenant des mots qui se rapportent à un même thème, et de trouver les mots de la même famille.

**Exemple :** exercice 01 page 75

Suffeyed seg uđris aktawal n tfekka.

#### 4-8 Exercices ludiques

Ce sont des exercices sous-forme de jeu (devinette, proverbe...etc). Ils consistent à reconstruire des mots qui permettent à l'apprenant de mobiliser et de redécouvrir les connaissances lexicales.

**Les devinettes ou les énigmes :** il s'agit de donner quelques faits se rapportant à un objet, de voir si les élèves peuvent deviner le sens de quelques énigmes en répondant à la question suivante : « d acu-tt d acu-tt » (qu'est-ce que c'est ?).

**Exemple :** exercice 05 page 87

Qqen yal taqnuzt yer trezmi-ines.

| <i>Taqnuzt</i>                                    | <i>Tirezmi-s</i>   |
|---|--------------------|
| -Tiyetřen tiberkanin deg yiger amellal.           | -Dtigejdittalemast |
| -Tettawi awal, ur tessawa.                        | -D agu             |
| -Tetteddu yer tyaltin tfesser ticettiđin          | -D tira            |
| -Yemma jidda mm-wacciwen ibubben<br>ađhal d yiwen | -D tabrat          |

Source : manuel 2AM (2017/2018)

#### 4-9 Exercices d'orthographe

L'orthographe est définie comme un ensemble de règles régissant l'écriture des mots d'une langue.

**Exemple :**exercice 01 page 50

Err tizdit anda iwata

-Yeddem iten ubuđemmar,iserređ asen .

-Anwa yeddan d win i t yifen, ad t yettđanad ad t yaweđ

-Fkiy as ten adak ten yejmeđ.

#### Finalités des exercices

L'objectif des exercices est l'évaluation du degré d'assimilation atteint par l'apprenant et qui va lui permettre d'apprendre l'activité principale qui consiste dans le savoir écrire.

- ✓ Apprendre et enrichir le vocabulaire de l'apprenant.
- ✓ Permettre à l'apprenant d'analyser ses compétences.
- ✓ Mémoriser des mots appris dans les activités de la classe.
- ✓ Dégager le sens général et les difficultés.
- ✓ Reconnaître les marques grammaticales, lexicales, orthographiques.

- ✓ Reconnaître la structure de la langue.
- ✓ Etablir les relations que les mots entretiennent entre eux (Famille de synonyme, contraire).
- ✓ La pratique de la dictée peut jouer dans l'apprentissage de la langue correcte.

**Conclusion**

L'analyse du manuel scolaire nous a permis de dégager ce qui suit :

**Les points faibles**

- il ne fait que décrire un manuel ;
- il ne propose pas d'exemples ;
- les objectifs des conséquences ne répondent pas au contenu des cours abordés. Leur but est de faire un enchaînement l'un vient après l'autre ;
- existence des textes sans référence ce qu'on considère comme plagia ;
- plusieurs notions de lexique et/ou des concepts ne sont pas définir dans le manuel ;
- répétition des cours pondant le parcourt de cycle moyen de la même méthode et de la même façon ;
- proposer des exercices de la même manière alors que l'approche par compétence refuse sa en doit identifier, appliquer, analyser, évoluer et vers la fin c'est la création ;

**Les points forts**

- écrit en tamazight ;
- il propose le déroulement d'une séquence mais d'une manière générale ;
- Il y'a des moyens didactique ;

---

# *Conclusion générale*

---

## **Conclusion générale**

A la lumière de l'analyse faite pour le manuel de la 2<sup>ème</sup> année moyenne de 2017-2018 ; il est évident qu'on puisse formuler plusieurs remarques liées au manuel de tamazight en général. Les aspects sont précisés dans l'analyse des données ; ils reposent sur des critères bien définis.

L'étude que nous avons menée au sein du cycle moyen avec les enseignants de langue et culture amazighes nous a permis de voir de plus près les points forts et les points faibles du manuel de tamazight et plus précisément les analyser.

En premier lieu, nous avons étudié les données recueillies lors de notre recherche. Nous avons utilisé l'analyse quantitative afin de présenter les résultats chiffrés dans des tableaux suivis de commentaires.

En deuxième lieu, nous avons procédé à l'analyse du manuel scolaire, en se basant sur les quatre points d'analyse déterminés par W.F MACKEY en didactique analytique, à savoir : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition.

En ce qui concerne la sélection, nous avons abordé les principes sociaux, et les principes linguistiques tels que présentés par cet auteur.

Parmi les principes sociaux, nous avons signalé la diversité des publics visés, car une même sélection de contenu a été faite pour deux publiques différents ; l'un étant berbérophone et l'autre arabophone.

Parmi les principes linguistiques, nous avons procédé à l'analyse de la langue ; cela nous a amené à dégager un point positif qui consiste en l'utilisation de l'emprunt à côté du néologisme et la typologie des textes.

Pour ce qui est de la gradation, nous avons dressé un tableau récapitulatif des cours contenus dans ce manuel dans l'ordre sous lequel ils se présentent.

Dans la partie réservée à la présentation, nous avons remarqué que pour le contenant, la transmission des formes et les procédés différentiels, ostensibles, figuratifs, des exercices sont prévus.

En ce qui concerne la répétition, nous avons présenté la typologie des exercices que contient ce manuel ; il s'agit des exercices de conjugaison, de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de transformation et la pratique de la dicté.

D'après les informations recueillies au niveau du cycle moyen, nous sommes arrivés au résultat suivant :

-Le manuel de la 2ème année moyenne ne répond pas aux objectifs tracés par l'enseignement par l'approche par compétence est cela est justifié par :

- Inadéquation entre les objectifs des séquences et leurs contenus ; c'est-à-dire que les cours proposés dans quelques séquences ne conviennent pas aux objectifs assimilés par cette approche. Pour que l'élève arrive à faire sa production écrite, il a besoin de ressources intégrables qu'il va utiliser et pas un savoir mort ; car on le prépare être un futur écrivain.

-Dans le manuel de la 2ème année moyenne ; nous remarquons que les exercices d'application visent un objectif de création et d'évaluation alors que pour acquérir une connaissance par l'approche par compétence, nous devons passer par les stades suivants: identification, application, analyse, évaluation et création. Cela est justifié par un taux de 68% des enseignants qui n'utilisent pas ce manuel scolaire.

-Les projets proposés dans le manuel de 2ème année moyenne sont une répétition de ce qu'ils ont fait déjà en première année comme la narration, la description et l'explication et c'est la même chose en deuxième année. C'est-à-dire il y a le manque d'une succession des projets par rapport aux niveaux. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont obligés de porter des modifications et de chercher ailleurs. Ce cas est attesté chez 85% des enseignants questionnés.

- Le manuel de la 2ème année moyenne propose des projets intéressants pour les apprenants et cela est justifié par 97% des informateurs qui confirment que les projets intéressent les apprenants car le manuel vise un objectif de vulgarisation du milieu concerné (village). Il consiste dans l'apprentissage de l'activité de la description, la narration et explication d'une tradition ou une quelconque activité. Ceci développe l'imagination et l'imaginaire des apprenants.

Quelles que soient les limites de cette recherche, elle a tenté de démontrer que les erreurs demeurent fondamentalement le signe révélateur d'un processus d'apprentissage créatif, même si au cycle moyen, elles apparaissent comme la manifestation de la survivance de certaines règles inadéquates enracinées ou en voie d'enracinement.

---

# *Bibliographie*

---

## Bibliographie

### **Ouvrages**

- Actilfi, J-P. La saveur des savoirs, ESF. 2008. p 24. et Perrenoud Ph., Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? ESF Editeur 2011. Paris. p64.
- BENNACEUR, B, L'approche par compétence et pratiques pédagogiques, Les cahiers de CRASC, n° 16, 2009.
- Belkacem Ben Sedira, Article 26 : A propos des textes narratifs en prose du cours de langue kabyle (1887) de 2006.
- Braslavsky, c. Tendances mondiales et développement des curriculums, Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC). (2001), p 85.
- Banque Mondiale Books buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of world Bank support to basic education in Ghana. Washington, D.C. Banque Mondiale, Département de l'évaluation des opérations. (2004).
- BENAMAR, A, du programme au curriculum en science de la nature, In Les cahiers du CRASC, n° 16, Oran : 2009.
- Creemers, B.P.M.. The effective classroom. London: Cassell. (1994) P.165.
- Creemers, B.P.M. Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation, in Demeuse, M., Baya, A., Straeten, M-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (Éds.), « Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation », Bruxelles : De Boeck. (2005) P.P 43-71.
- Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, avril 2003. P.6.
- Dewey, J., expérience et éducation, Paris : A. Colin. 1968. p89.
- Groupe Spécialisé Disciplinaire. Il est dirigé par Monsieur Harrouche, un fonctionnaire du MEN en retraite.
- Fuller, B., Clarke, Raising school effects while ignoring culture. Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. Review of Educational Research, (1994), P 119-157.

- Habib-Allah Mansouri « A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires Amazigh du cycle moyen. Entre la recherche et la structure et la valorisation de la culture Amazigh. » Lacheraf Mostafa, Alger casbah édition. 1998. p.9.
- Jourdan A. Alger,1887, CCXIII-P.430.
- ˆJonnaert, Ph., Ettayebi, M. Le curriculum en developpement : un processus dynamique et complexe, in Lafortune, L,(2007), p75.
- ˆJacken, P.W (dir), Handbook on research on curriculum.Newyork, NY: Macmillan.(1992).
- Meyer, J.W. World models, National Curricula, and the Centrality of the Individual, in Benavot et Braslavsky. (2006) P.P.259-272.
- <sup>1</sup>KNECHT P., « Dialecte » In Marie Louise Moreau, Ed Mardaga, Paris, 1997, p. 120.
- Ketele, J.M.2000.En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In : Bosman,C.,Gerrard,F-----M.,Roeigiers,X.(EDS).Quel avenir pour les compétences ?.Bruxelles : De Boeck Université.pp.187-191.
- L'unique action qui a été menée a ce sens et celle de haute commissariat à l'amazighité (HCA) qui à organiser durant l'été 1995 trois semaines de formation pour trois enseignants. Le stage a eu lieu au niveau de la Cité Universitaire de Ben Aknoun. L'objectif de la formation était de doter ces enseignants des rudiments de grammaire Berbère et d'une terminologie sur ces sujets, cf. article 3 « Un enseignant de Tamazight raconte son expérience pédagogique » in La Tribune, 10 juin 1996, pp.12-13.
- ˆLéguéré,J.P. Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence. Afrique Francophone. Paris : institut International de planification de l'Education DE l'UNESCO.(2003),p 85.
- Ministre de l'Education National, Programme de la deuxième année moyen, Alger. 2015. p.7
- Mouloud Mammeri. Cf. Sa présentation du roman de Rachid Alliche Asfel, Paris, Fédérop, 1981. p. 9.
- MEIRIEU, P., Apprendre ...oui mais comment, Paris, ESF éditeur, 1987.p 75.
- M.BOURKHIS. Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien Cas du manuel scolaire de FLE de 2éme Année secondaire Approche didactique. A Université FERHAT ABBAS- SETTIF.2009. P.P.27.28.
- Ministre de l'Education National, Référentiel général des programmes, Alger ; 2009.p 9.

- M.BOURKHIS. Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien Cas du manuel scolaire de FLE de 2<sup>ème</sup> Année secondaire Approche didactique. A Université FERHAT ABBAS- SETTIF.2009. P.P.27.28.
- MEIRIEU,P., Apprendre ...oui mais comment, Paris, ESF éditeur, 1987.p 65.
- M.BOURKHIS. Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien Cas du manuel scolaire de FLE de 2<sup>ème</sup> Année secondaire Approche didactique. A Université FERHAT ABBAS- SETTIF.2009. P.P.27.28.
- NACIRA ABRAOUS, L'enseignement du Tamazight en Algérie : Genèse et contexte du Lancement des classe pilotes dans les Régions Berbérophones Préparé par/Edited by Fatima Agnaou, 2010.P.P.25-26.
- OULD-BRAHAM Ouahmi, Présentation d'un ouvrage pédagogique du fin XIX<sup>e</sup> siècle, Le Cours de langue kabyle de BELKACEM Ben Sedira, msh Paris Nord EHESS/CELITH.
- PERRENOUD,P.Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation« Construire, est-ce tourner le dos au savoirs ? », université Genève,1998.p 84.
- Phillipe.Jonnaet/CUDC-UQAM/OIF/Ndjamena, novembre.2009. p 8.
- PERRENOUD,P., Construire des compétences des écoles, Paris, ESF,1997.p 23.
- PERRENOUD,P. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation« Construire, est-ce tourner le dos au savoirs ? », université Genève,1998.p 84.
- Rogiers, X.2006. « L'APC dans le système éducatif algérien », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau international de l'éducation. UNESCO. Ministère de l'éducation national, Algérie p.52.
- ROGIERS,X.,L'approche par compétence en Afrique Francophone :quelques tendances. Genève : 2008.p 25.
- REY,B., Les compétences transversales question, ESF, Paris :1998.p 20.
- ROGIERS.X., L'approche par compétence dans les systèmes éducatifs algériens, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS :2006.p 23.
- ROTERRG., De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris: éd. d'organisation.1995.p 40.
- Shulman, L.SCeux qui comprend, le développement de la connaissance dans l'enseignement, Education et Didactique, 1,.année2007. P.P 97-114.
- Salazon, c Making book coordination work. Paris: UNESCO.(2002).p 48.

- TAMGNOUE.D, 'enseignement du français et les outils didactiques. Le manuel scolaire en question(s), actes du 1<sup>er</sup> congrès de l'Association des Enseignants de Français du Cameroun, mars 2002. P.P 19-20.
- Tagzemt 1<sup>rut</sup> : Ad d-alsey amezruy n temnaḍt-iw yerna ad tt-id gelemy. Tagzemt tis 2 : Ad d-gelmey taddart ney iyrem
- UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Education pour tous, l'exigence de qualité. Paris : éditions de l'UNESCO.(2004).

## Articles

- BENNACEUR,B, *L'approche par compétence et pratiques pédagogique*, Les cahier de CRASC, n<sup>o</sup> 16, 2009.<sup>1</sup>BENAMAR, A, *du programme au curriculum en science de la nature*, In Les cahiers du CRASC, n<sup>o</sup> 16, Oran : 2009.
- Ministre de l'Education National, *La loi d'orientation sur l'éducation nationale N<sup>o</sup>08-04 du 23/01/2008*.p29.
- SABRI Malika, « *L'enseignement de tamazight dans les différents paliers peut-on parle ; d'évolution* », in [revue.ummo.dz/index.php/idi/articledownload](http://revue.ummo.dz/index.php/idi/articledownload) F les d imesli N<sup>o</sup> 6.2015.P.P.365/255.

## Dictionnaire

- BAGGIONI.D, « Dictionnaire de sociolinguistique : concepts de base » In Marie Louise Moreau (dir), Ed Mardaga, Paris, 1997, p. 217.
- DUBOIS et al. Dictionnaire de linguistique et science du langage, Larousse, Paris, 1994, p177.IBE *Working Papers on curriculum's issues*. Disponible en ligne sur le site : [www.ibe.unesco.org/publication](http://www.ibe.unesco.org/publication).
- J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, paris, 2003.p 62.

## Sites

- CROMER Sylvie, HASSANI-IDRISSI Mostapha, « Echanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires, un thème d'actualité », *Tréma*, 35-36|2011, mis en ligne le 22 mars 2012. Consulté le 19 mars 2016.URL : <http://treme.Revues.Org/2596>.
- ROGIERS,X, *Compétences et situation d'intégration*, [http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitin\\_t.pdf](http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitin_t.pdf).
- Décret *MISSIONS*, art.05, 1997. Disponible en ligne sur le site : <http://www.cdadoc.cfwb.be/rechDoc/docform.asp?docid=7648docname=1997072s21557>.

-Décret *MISSIONS*, art.05, 1997. Disponible en ligne sur le site :

<http://www.cdadoc.cfwb.be/rechDoc/docform.asp?docid=7648docname=1997072s21557>.

-Http : [//www3mels.gouv.qc.ca/bamd/info/htm](http://www3mels.gouv.qc.ca/bamd/info/htm), consulté le 10 /06/ 2018.

-<http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/ /apprenpcomp.htm>, consulté le 19/01/2018.

-<http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/ /apprenpcomp.htm>, consulté le 19/01/2018.

-Interview réalisée avec Britt-Mari BARTH in Blé 91, Inspection académique de l'Esonne, [www.pédagogie91ac-versaillesfobe/24.pdf](http://www.pédagogie91ac-versaillesfobe/24.pdf), consulté le 17/11/2017.

-Nguyen, D-Q. Blais, J6g « *Approche par objectifs ou approche par compétence ?* ».2007. p 23.

Disponible sur le site : <http://www.pedagogie-medicale.org>.

-ROGIERS, X, *Compétences et situation d'intégration*,

<http://www.ipmuclac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>.

-ROGIERS,X.,*L'approche par compétence en Afrique Francophone :quelques tendances* Disponible en ligne sur le site :

[www.ibe.unesco.org/publication](http://www.ibe.unesco.org/publication).

---

# *Annexes*

---

## Lexique Berbère et français Amawal

| <i>Tamazight</i> | <i>Français</i> |
|------------------|-----------------|
| <b>Tezward</b>   | Introduction    |
| Tasleđt          | L'analyse       |
| Iħricen          | Types           |
| Imerđilen        | Emprunts        |
| Awalenimaynuten  | néologismes     |
| Tafelwit         | Tableaux        |
| Allus            | Répétition      |
| Asenđet          | Présentation    |
| Anaw             | Type            |
| Asegzi           | Description     |
| Inemgalen        | contraires      |
| Iknawen          | Synonymie       |
| Amawal           | Lexique         |
| Tirawalt         | Orthographe     |
| Tajerrumt        | Grammaire       |
| Taseftit         | La conjugaison  |
| Aswir            | niveau          |
| tugniwin         | images          |
| Agmuđ            | données         |
| Timsirin         | leçons          |
| Timkurđa         | Bibliographies  |
| Tasekla          | Littérature     |
| Ahil             | Programme       |
| Aybur            | Contenu         |
| Tantala          | Dialect         |

## Questionnaire

Ce questionnaire vise les enseignants de la Langue et Culture Amazigh qui utilise le manuel de 2<sup>ème</sup> année moyennedans l'objectif de recueillir toutes les informations et données pour accomplir un mémoire de master.

1- Sexe : Féminin  Masculin

2- Quel âge avez- vous ?

3- Etes-vous : Licencié  Masterant  Autres

4- Quel établissement d'exercice ?

5- Le manuel scolaire attire-t-il l'apprenant ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

Présentation formelle

Pourquoi ?.....

L'image

Pourquoi ?.....

L'écriture

Pourquoi ?.....

6- L'actuel manuel scolaire est-il un support pédagogique utile ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

7- Son contenu est-il à la portée de l'apprenant ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

8- Les textes proposés sont-ils attrayants ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

9- Les projets proposés intéressent-ils l'apprenant ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

10- Utilisez-vous le manuel tel qu'il est proposé ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

.....

11- Les séquences sont-elles bien réparties ? Non  Oui

Pourquoi?.....

.....

12-Préférez-vous faire des modifications ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

.....

13- Les contenus correspondent-ils aux objectifs des programmes de la discipline pour l'année scolaire considérée ? Non  Oui

Pourquoi ?.....

14-La progression des connaissances et des concepts véhiculés par les contenus va-t-elle du simple au complexe de l'élémentaire au supérieure ? Non  Oui

15- La méthode correspond-elle à une pédagogie contraignante et directive les activités d'apprentissage ? Ou au contraire, s'inspire-t-elle d'une pédagogie ouverte suscitant chez l'élève une certaine autonomie ?.....

16- Trouvez-vous des difficultés quant à son application ? Non  Oui

Lesquels ?.....

.....

17- Le manuel présente-t-il des exercices d'apprentissage et de contrôle des acquisitions pour chaque chapitre ? Non  Oui

18- Sont-ils bien adaptés au contenu du chapitre ? Non  Oui

Si non ;pourquoi ?.....

.....

19- Les manuels peuvent-ils être un moyen d'évaluer l'apprentissage ?

Non  Oui

20- La langue du manuel est-elle facile à comprendre et adaptée au niveau des apprenants auxquels ils sont destinés ? Non  Oui

21- Le vocabulaire spécifique ou la terminologie de la discipline sont-ils utilisés en donnant des définitions des mots nouveaux ou peu connus par les apprenants dans la réalité locale ?

Non

Oui

22- Faites-vous travailler vos apprenants en groupe

Non

Oui

Pourquoi.....

23- Le volume horaire est-il suffisant ?

Non

Oui

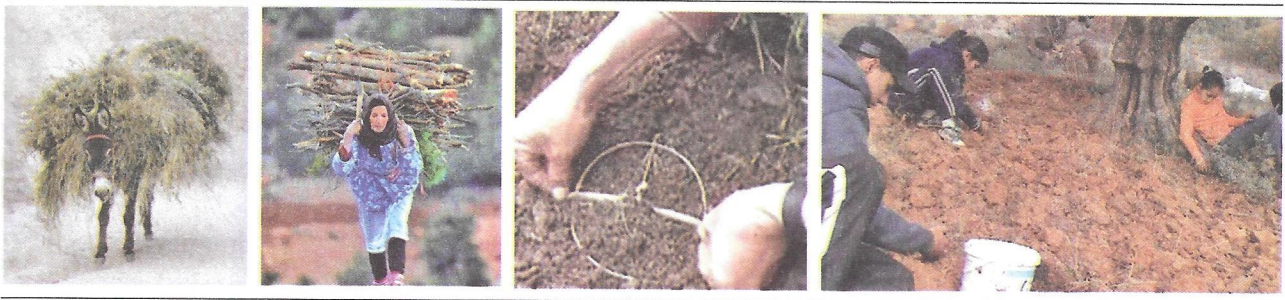
Si non ; pourquoi ?.....

.....

24- Que proposez-vous pour l'amélioration de l'enseignement de tamazight et sa généralisation?.....

.....

### Azdam d usqucçed



Ixeddim n usqucçed n usyar d win n uzdam, neggren seg wasmi akka d-tennulfa tqerçet n lgaz deg yixxamen n yimesdurar.

Mi ara teffyed akkin i taddart n Wat-Weemer, yer ubrid yettawin yer Yiyl n Ucekrid, din i yettnuzu usyar yef ubrid.

Ilyan, ttnuzun s lmizan, ma d tiqecrin, d tixxamin, kan akka s tißt. Win d-isqucçuđen seg tzegwa d yicudax , yettawi-d ayen niđen. Aslen, d asyar ideg tettaßtaf tmess, ireqq mebla ddexxan, yerna yettağğa-d tirgin. Ssuma-s, ur tzad ara. Win yessnen, yesqucçuđ-d asyar aqquran: tiyegrin, asemli, tubrazt , abawal d wayen niđen yecban tayda, akerruc, axerrub, asefsaf, acekrid. Ma d ifites, ur t-id-ttawin ara. Yedduxxun yerna ur yesçi ara tirgin, sseryayen-t deg berra, xellđen iyed-is i cemma.

Segmi ara kecment ssmayem, ifellaßen, ttheyyin iman-nsen. Wid i ijemmeen isyaren, semsaden tigelzyam-nsen d tuzçal d tçuqar ; ttawin-tent yer uheddad ad tent-id-iđerreq. Tireggay n yigelzyam d yifdisen d tgelzyam, neğğren-tent-id seg uzebbuj ney seg ukerruc. [...]

Wid ara yehwiğen isyaren, suturen-ten i wid i ten-yesnuzun uqbel ad tekcem tegrest i d-yettasen deg taggara n wamber. Zik, ttruhun akken d tajlibt yer udrar n Ğerğer yessaggaden maççi d kra. Tura, kra din iruğ, qqimen-d akka kra n yifellaßen i d-izeddmen tikwal akken ad cuhßen i lgaz ney ad senzen i kra n twaculin timerkantiyin i mazal ssexdament asyar imi ssent azal-is, ttfent deg teqdimin.

Wid icedhan timess n yisyaren i d-ittakken tariht n tizeft, ttayen-t-id kan akken d tizwayin n ucekrid. Ugin ad gğen lkanun anda i d-ttalsen açal d tamacahut, anda i d-nnulfan açal n wid yettnawalen awal.

Azdam n yisyaren, iteddu akked ulqađ n uzemmur. Acuddu n tezdemt, maççi win iseddadan ad tt-yarez. D almud, d tamussni. Llan wawalen yurzen yer way-a. Azdam, d ajmaç n yisyaren iħedmanen yecban ilyan, tiyegrin. Yella usqucçuđ n yiħuccan d yizawen i usiçi n tmess. Yella deg wawal, timess n yizawen, ur tettaßtaf ara mebla ilyan. [...]

Tameddit, izeddamen, werğin i d-uyalen, s axxam, ifassen d ilmawen. Zgan gellun s tzedmin i ttuccudun s lmul d ttawil. Ur ilaq ara ad tazçay ney ad tentu i win ara tt-ibibben ; ur ilaq ara diyen ad tefsi deg ubrid. Ay-a akk, yettas-d s lweqt, acku d almud. Imelqađen, gellun-d s usyar aqquran i gğan d tizwayin seg tefsut yezrin. Gellun-d diyen s tseđwa tizegzawin n uzemmur ara cçent tyeßtten. Yal yiwen deg-sen d acu ara yeddem. Ma d ticekkarin n uzemmur, ad tent-gren deg teqrinin n ucwari n lhelfa. Irgazen d tlawin d warrac, zzuyuren cçdeb n uzemmur d yisyaren niđen, d talawt i wulli. [...]

Yef tewwurt n taddart, ttalin yimsenza n usyar abeeli , ferqen-t d tixxamin akken ad yishil i usenzi.

Tiwizi

A lhemra n tidekt,  
 Tamemt n tehdert,  
 Mi i d-bedrey isem-im,  
 Tuxal-iyi-d tezmert,  
 Tamemt n trehilit,  
 Tin tezda tzizwit,  
 Ad cekkrey tiwizi,  
 D sser n ddunit.  
**Kkret yur-s ad nruh.**

Lhebb, yettfuktin,  
 Ad yuyal d adyen,  
 Ad t-ferrent tuzzar,  
 Izgaren, ad t-rewten,  
 Aryel: ad yafeg,  
 Ad ay-d-ggrin yirden.  
 Ad ten-nawi yer tessirt,  
 Ad ay-t-id-terr d awren.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

Tameddit n wass,  
 Itij la iteffer.  
 Wissen ansi i icedda,  
 Ur iban later.  
 A bab n twizi,  
 Yas nher-ay-n lmal,  
 Ass-a, darani ad nali,  
 Azekka, ad d-nuyal.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

A bab n uhrig,  
 Tura, ard ay- tafed,  
 Ass-a, d nnuba-k.  
 Yiwwas, ad t-tyermed,  
 Keččini zewwi,  
 Nekkni, ard ak-nelqed,  
 Tazemmurt yekfan,  
 Ad neenu tayed.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

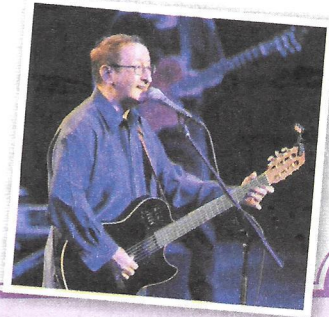
Ay imelqaden,  
 D acu ay-d-qqaren,  
 Ađajin, yekfa,  
 Ččan-t yimyaren.  
 A bab n twizi,  
 Arrac la d-cerden,  
 Lawan n yimensi,  
 D seksu s yicrihen.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

A tiwiziwin,  
 Sut-llbus n ccac,  
 Sut-lehrir ubrin,  
 Azegza n rryac,  
 Bdumt tiyratin.  
 Ad tseggemt tuyac,  
 Ad yendeħ wurar,  
 Ad zhun warrac.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

I yelha umanun,  
 Yas akka mezzi,  
 Yekkat ad yissin,  
 Tayerza n ucerqi.  
 Yettuyad meskin,  
 Mi yebda ineggef,  
 Anzel la iteqqes,  
 Azaglu ikerref.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

La tekkat lehwa,  
 Tekkat yef yinujal,  
 A bab n uhrig,  
 Lqahwa<sup>n</sup> ufenğal,  
 A sut-uxelxal,  
 D lawan, ad nuyal.  
 Tafukt tđerref,  
 Itij yeqli, imal.  
**Kkret akk ma ad nruh.**

IDIR, Les chasseurs de lumières.  
 Editions IZEM. T.Ouzou



## Isestanen

### 1. Smuzget i tezlit, tiniđ-d:

- Ačhal n yirmad imensayen i d-isedda Yidir deg tezlit-a ?
- Bder-iten-id akken i d-myezwaren.
- Nadi-d aktawal n yal yiwen deg-sen.

### 2. Fren yiwen gar yirmad-agi, segzu-t-id.

### 3. Cnu akked Yidir.

---

# *Table des matières*

---

|  |    |
|--|----|
| Remerciement   |    |
| Dédicace   |    |
| Sommaire   |    |
| Résumé   |    |
| Liste des abréviations   |    |
| Liste des tableaux   |    |
| Liste des figures  |    |
| Introduction générale.....   | 1  |
| <b>Chapitre I : Les généralités sur les manuels scolaires de Tamazight</b>                             |    |
| I : L’historique sur l’enseignement de Tamazight.....  | 7  |
| I-1 La langue tamazight avant et après l’officialisation .....   | 7  |
| I-1-1 L’enseignement officiel de la langue Amazighe.....   | 9  |
| I-1-2 La place de tamazight dans la nouvelle réforme du système éducatif.....                          | 11 |
| I-2 Les directives institutionnelles et la dimension culturelle dans le système éducatif algérien..... | 12 |
| I-3- Les objectifs de l’enseignement de tamazight au cycle moyen.....                                  | 12 |
| I-3-1 Les compétences discursives.....   | 12 |
| I-3-2 Les activités d’apprentissage .....  | 13 |
| I-3-3 Témoigner de sa culture.....   | 14 |
| II : Programme et Manuel .....   | 14 |
| II-1- Programme .....  | 14 |
| II-1-1 Définition du programme.....  | 15 |
| II-1-2 Principe fondateurs des programmes.....   | 15 |
| 2-1 Sur le plan axiologique.....   | 15 |
| 2-2 Sur le plan épistémologique.....   | 16 |
| 2-3 Sur le plan pédagogique .....  | 17 |
| II-1-3 Composantes du programme .....  | 17 |
| 3-1 Profils de sortie .....  | 17 |
| 3-1-1 Profil global à la fin de l’enseignement fondamental.....  | 17 |
| 3-1-2 Profil global de la fin du cycle moyen.....  | 18 |
| 3-1-3- Axes directeur de l’enseignement moyen.....   | 19 |

|  |    |
|--|----|
| 3-1-4- Composantes du profil de l'enseignement moyen.....                                  | 19 |
| a-Domaine de formation de la personnalité.....   | 19 |
| b-Domaine des compétences transversales.....   | 20 |
| ▪ Compétences d'ordre intellectuel.....  | 20 |
| ▪ Compétence d'ordre méthodologique.....   | 20 |
| ▪ Compétence d'ordre social personnel et collectif.....                                    | 20 |
| -Sur le plan personnel.....  | 20 |
| -Sur le plan collectif.....  | 21 |
| ▪ Compétence d'ordre communicatif.....   | 21 |
| II-1-4 Pourquoi les programmes par niveau ?.....   | 21 |
| a- Les réalités du terrain.....  | 21 |
| II-1-5 Apprentissage.....  | 22 |
| a) La situation- problème.....   | 23 |
| ▪ Quand proposer une situation – problème ?.....   | 23 |
| ▪ Comment mener une situation problème ?.....  | 23 |
| b) Situation d'apprentissage élémentaire (S.A.él).....                                     | 24 |
| - Rôle des situations d'apprentissage dans la construction d'une compétence terminale..... | 24 |
| c) La situation d'apprentissage de l'intégration (S.A.I).....                              | 24 |
| II-1-6 L'évaluation.....   | 24 |
| II-2 Manuel.....   | 25 |
| II-2-1Le manuel scolaire dans le contexte contemporain des réformes curriculaires.....     | 25 |
| II-2-2 Principales caractéristiques d'un manuel scolaire .....                             | 27 |
| II-2-3 Fonctions des manuels scolaires.....  | 29 |
| -Description des fonctions.....  | 30 |
| II-2-4 Les enjeu du choix du manuel scolaire .....   | 31 |
| II-2-4-1 Enjeu politique.....  | 31 |
| II-2-4-2 Enjeu idéologique et culturel.....  | 32 |
| II-2-4-3 Enjeux pédagogique.....   | 32 |
| II-2-4-4 Enjeu scientifique.....   | 32 |
| II-2-4-5 Enjeu économique .....  | 32 |
| III -Approche par objectifs et approche par compétence.....                                | 33 |
| III-1 Approche par compétence.....   | 33 |
| III-1-1Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence.....                  | 33 |

|  |           |
|--|-----------|
| II-1-1-1 Compétence.....   | 33        |
| III-1-2 Les différents aspects de la notion de compétence .....            | 36        |
| III-1-2-1 Les savoirs cognitifs.....                                       | 36        |
| III-1-2-2 Les savoir-faire.....  | 36        |
| III-1-2-3 Les savoir-être.....   | 37        |
| III-1-3 Quelle complémentarité entre ces trois types de compétences ?..... | 38        |
| III-1-4 Compétences transversales et compétences disciplinaires.....       | 39        |
| III-1-5 Les caractéristiques de l’approche par compétences.....            | 39        |
| III-1-6 Limite de l’approche par compétences.....                          | 40        |
| III-2 Approche par objectif.....   | 41        |
| III-2-1 Définition de l’Approche par objectif.....                         | 41        |
| <b>Chapitre II : Analyse de manuel de la deuxième année moyenne.....</b>   | <b>42</b> |
| I- Analyse des données.....  | 44        |
| I-1 Intérêt pour le manuel scolaire.....                                   | 44        |
| I-1-1 Terrain d’enquête et profil des informateurs.....                    | 44        |
| I-1-2 Profil des informateurs.....   | 45        |
| 1-2-1 Âge et sexe des informateurs.....                                    | 45        |
| 1-2-2 Diplôme obtenu.....  | 48        |
| 1-2-3 Le manuel scolaire comme support pédagogique utile .....             | 51        |
| 1-2-4 Accessibilité du manuel par les apprenants.....                      | 52        |
| 1-2-5 Textes proposés dans les manuels.....                                | 53        |
| 1-2-6 Usage du manuel par les enseignants .....                            | 55        |
| 1-2-7 Répartition de la séquence.....                                      | 56        |
| 1-2-8 Relation des contenus avec les objectifs des programmes.....         | 57        |
| 1-2-9 Critère de la progression dans la présentation des cours.....        | 58        |
| 1-2-10 Méthode pédagogique.....  | 59        |
| 1-2-11 Exercices intégrés dans les manuels.....                            | 60        |
| 1-2-12 Langue utilisée dans le manuel .....                                | 60        |
| 1-2-13 Travail en groupe.....  | 62        |

|  |    |
|--|----|
| II- Analyse du manuel scolaire.....                                  | 64 |
| II-1. Présentation du manuel scolaire.....                           | 64 |
| A) Titre.....  | 64 |
| b) Sous-titre.....   | 64 |
| D) Edition.....  | 64 |
| E) Année d'édition .....   | 64 |
| F) Lieu de publication. ....   | 64 |
| G) ISBN .....  | 64 |
| H) Dépôt légal .....   | 64 |
| II- 2. Contenu du manuel scolaire.....                               | 64 |
| Première projet .....  | 65 |
| Deuxième projet.....   | 65 |
| II-3 Analyse du contenu.....   | 66 |
| 3-1 La sélection.....  | 66 |
| a) Le volet socioculturel.....                                       | 66 |
| b) Le volet linguistique.....  | 66 |
| 1- La norme.....   | 66 |
| 2- Variétés linguistiques ou dialectes contenues dans le manuel..... | 67 |
| 3-   |    |
| L'emprunt.....   | 68 |
| 4- Néologisme.....   | 68 |
| 5- Typologie des textes.....   | 68 |
| 3-2 La gradation .....   | 69 |
| 3-2-1 Les activités de la séquence didactique.....                   | 75 |
| A. La lecture.....   | 75 |
| B. L'écriture.....   | 76 |
| C. Le vocabulaire.....   | 76 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Présentation.....                           | 76  |
| 3-1 Contenant.....                               | 76  |
| a) Nombre.....                                   | 76  |
| b) L'ordre.....                                  | 77  |
| c) L'espace.....                                 | 77  |
| d) L'unité de présentation.....                  | 77  |
| 3-2 Transmission des formes.....                 | 78  |
| a) Les formes parlées.....                       | 78  |
| b) Les formes écrites.....                       | 78. |
| 3-3 Les procédés.....                            | 78  |
| 1-Le contenu.....                                | 78  |
| 1-1-Les procédés différentiels.....              | 78  |
| 1-2 Les procédés ostensibles.....                | 78  |
| 1.3. Les procédés figuratifs.....                | 79  |
| 1-4 Procédés contextuels.....                    | 79  |
| a) Synonymie .....                               | 79  |
| b) Les antonymes.....                            | 80  |
| c) La métaphore.....                             | 80  |
| d) Les champs lexicaux.....                      | 80  |
| e) Les synonymie.....                            | 80  |
| 3-4 La répétition.....                           | 80  |
| 4-Typologie des textes .....                     | 80  |
| 4-1- Exercices de Transformation.....            | 81  |
| 4-2 Exercice à trou.....                         | 81  |
| 4-3 La dictée.....                               | 81  |
| 4-4 Exercice de compréhension de la lecture..... | 81  |
| 4-5 Exercices de conjugaison.....                | 82  |
| 4-6 Exercice de grammaire.....                   | 82  |
| 4-7 Exercice de lexique.....                     | 82  |
| 4-7-1 Les synonymes.....                         | 82  |
| 4-7-2 les contraires .....                       | 82  |

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 4-7-3 le champ lexical.....      | 82 |
| 4-8 Exercices ludiques.....      | 83 |
| 4-9 Exercices d'orthographe..... | 83 |
| Conclusion générale.....         | 86 |
| Bibliographie                    |    |
| Annexes                          |    |
| Table des matières               |    |