

Remerciements

Nous tenons à remercier le bon Dieu pour le courage et la patience qu'il nous a donnés afin de mener ce travail à terme.

Nous remercions vivement notre directrice de recherche M^{me} SABRI d'avoir dirigé ce travail, ainsi que pour toutes ses orientations et ses conseils.

Nous remercions aussi : M^R BAZI qui nous a beaucoup aidées dans la réalisation de notre recherche.

Nous remercions également tous les enseignants du cycle moyen de la région de DBK qui ont contribué à la réalisation de notre travail.

Nous tenons à remercier aussi les membres de jury d'avoir accepté d'expertiser notre travail.

A toutes les personnes qui nous ont aidées de près ou de loin pour finaliser notre mémoire.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes très chers parents que Dieu les bénisse.

A mon frère Ghiles et à mes sœurs Sarah et Sofia.

A tous mes amis

A tous ceux qui me connaissent et tous ceux que j'estime.

Sabrina

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes très chers parents que Dieu les bénisse.

A mes frères Karim, Ghiles, Mourad, Khelifa, Youcef, et à mes sœurs Wahiba, Amina, Aldjia et Samia.

A mon fiancé Abderrahmane.

A mon oncle Hidouche.

A tous mes amis

A tous ceux qui me connaissent et tous ceux que j'estime.

Syia

Sommaire des tableaux

Sommaire des tableaux

Tableau N°01 : Profil des informateurs/ enseignants.....	15
Tableau N°02 : Profil des informateurs/apprenants.....	16
Tableau N°03 : Méthode pédagogique utilisée par les enseignants.....	39
Tableau N°04 : Maitrise de l’approche par compétence.....	41
Tableau N°05 : Gestion d’une classe hétérogène.....	43
Tableau N°06 : Formation des enseignants à la gestion de la diversité des apprenants.....	44
Tableau N°07 : Importance du travail de groupe en classe.....	45
Tableau N°08 : Adaptation des programmes au profil des élèves.....	47
Tableau N°09 : Volume horaire consacré pour tamazight.....	48
Tableau N°10 : Nombre d’élève en classe.....	49
Tableau N°11 : Difficultés rencontrées au niveau de l’oral.....	51
Tableau N°12 : Pratique de l’approche communicative.....	53
Tableau N°13 : Problèmes posés au niveau de l’écrit.....	54
Tableau N°14 : Maitrise de la lecture.....	56
Tableau N°15 : Prise en charge des apprenants arabophones.....	61

Sommaire

Sommaire

Introduction générale.....10

Chapitre I : Considérations théoriques.....18

Chapitre II : Analyse des questionnaires.....38

Chapitre III : Analyse des entretiens et des productions écrites.....64

Conclusion générale74

Bibliographie77

Annexes.....81

Table des matières.....125

Introduction générale

Introduction générale

L'intégration de tamazight dans le système éducatif algérien est un acquis de plusieurs événements qu'a vécus la Kabylie. Il s'agit du printemps berbère de 1980 et l'année du boycott de 1994/1995.

Depuis 2016, tamazight est devenue langue nationale et officielle, et son enseignement se généralise progressivement à travers tout le territoire national.

L'enseignement de la langue amazighe, contrairement aux autres langues, connaît de multiples difficultés. Cela est dû à plusieurs raisons parmi lesquelles nous citons l'absence d'une langue aménagée. Vient s'ajouter d'autres facteurs que ça soit au niveau des méthodes pédagogiques, ou des supports comme les manuels scolaires destinés à la fois aux apprenants natifs et aux non natifs de cette langue (amazighophones et arabophones).

La question des objectifs pédagogiques visés dans l'enseignement de la langue amazighe était d'ailleurs l'une des préoccupations d'un certain nombre de chercheurs, comme le montrent les travaux de Laced Mohand Oulhadj¹, Nabti et Tigziri Nora², et Sabri Malika³ par souci de trouver des stratégies différentes pour répondre efficacement aux besoins réels de la diversité des apprenants.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant doit mettre en œuvre une pédagogie diversifiée face au public scolaire qui est hétérogène (arabophone et amazighophone), pour atteindre les objectifs visés pour les deux types d'apprenants. Donc c'est sur ce volet là que nous allons nous appuyer tout au long de notre recherche.

¹LACEB M O M, «Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien, Etat des lieux », *Etude et documents berbère*, 21, 2003.

²NABTI A et TIGZIRI N, *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Alger, 2000.

³SABRI M, « Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur », in *Timsal n tamazight*, N°3, s/d de A. Dourari, CNPLET, Alger, 2012 ; « L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelles bases pédagogiques ? », in *la revue des deux rives Europe-Maghreb*, « L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation, s/d de Michel QUITOUT et Marielle RISPAIL, Grenoble, 2009 et « L'enseignement de la langue amazighe aux arabophones. Quelles stratégies adopter. Cas des étudiants arabophones du DLCA de Tizi-Ouzou », Actes du 2ème colloque : *Tamazight dans le système éducatif algérien. Problématique d'aménagement*, s/d de Abderrezak DOURARI, CNPLET/MEN, 2005, ENAG, 2011.

1. Présentation du sujet

Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre de la socio-didactique, nous allons commencer par un état des lieux de l'enseignement de la langue amazighe, nous passerons ensuite à l'analyse des difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones.

2. Choix du sujet

Le choix de notre thème est lié à un certain nombre de motivations : nous partons du fait que nous sommes des étudiantes au département de langue et culture amazighes et donc de futures enseignantes qui sont concernées par cette question, ceci d'une part. La réussite de l'enseignement de la langue amazighe au même titre que toutes les autres langues est une autre raison qui nous motive d'autre part. Autrement dit, nous voulons mieux comprendre la situation de l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones, pour essayer d'apporter des éléments de réponse et assurer de meilleurs résultats.

3. Objectif du sujet

L'objectif de notre choix est de connaître la situation dans laquelle se déroule l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes, de mettre en évidence les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones au cours de leur apprentissage, de trouver les méthodes pédagogiques les plus adéquates pour la prise en charge de l'hétérogénéité des apprenants, et de résoudre un certain nombre d'obstacles que rencontre ce public scolaire.

4. Problématique

Notre thème s'intitule « *l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes (Arabophones et kabylophones), et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones du cycle moyen* ». A partir de ce thème, nous pouvons élaborer la problématique suivante : Quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs dans l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes ? Et quelles sont les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous émettons les hypothèses suivantes :

5. Hypothèses

Les hypothèses posées se présentent comme suit :

- 1) La pédagogie différenciée serait une méthode adéquate pour l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes.
- 2) La pédagogie de projet aiderait les enseignants à gérer la diversité des apprenants.
- 3) La composante de groupes de travail et sa gestion contribuerait à faciliter l'apprentissage de la langue amazighe chez les apprenants arabophones.
- 4) Les apprenants arabophones seraient confrontés à des difficultés liées au lexique et à l'expression orale.

6. Cadre méthodologique

6.1. Présentation de l'enquête

Notre travail consiste à étudier la situation de l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes. Pour ce faire, nous avons opté pour le procédé de l'enquête qui est défini selon le dictionnaire de la didactique des langues comme : « *une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une situation à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé* ¹.

Pour répondre à notre problématique, nous avons opté pour une enquête de terrain, car elle représente la méthode la plus indiquée pour le thème de notre recherche : « *on est obligé de recourir à l'interrogation pour saisir des phénomènes, telles que les attitudes, les opinions, les références, les représentations...* »².

Pour réaliser une enquête, l'enquêteur peut faire appel à plusieurs procédés dont nous citons : l'entretien, l'observation, l'interview, le questionnaire... Pour notre part, nous avons choisi trois techniques qui sont l'observation, le questionnaire et l'entretien.

6.2. Présentation des techniques choisies

6.2.1. L'observation

L'observation est « *un processus orienté par un objectif terminal ou organisateur du processus d'observation lui-même. Même l'observation dite libre comporte un objectif : se*

¹ GALISSON R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues, Ed. Hachette, Paris, 1996, P.188-189.

² GHIGHLIONE R et MATHALON B, *Les enquêtes sociolinguistiques*, Théories et pratiques, Ed. Armand Colin, Paris, 2008, P.11.

familiariser avec une situation, observer un phénomène sous un maximum d'aspects possible..., plus cet objectif est clair et explicite, plus cet acte de sélection s'en trouvera facilité, plus circonscrit deviendra l'objet sur lequel l'attention est dirigée »¹.

6.2.2. Le questionnaire

Il se définit comme un « *procédé analytique d'investigation utilisé dans les sciences sociales, psychologiques, pédagogiques... pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir de réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionnées et validées* »².

Dans le questionnaire que nous avons élaboré, trois types de questions sont à relever :

6.2.2.1. Des questions ouvertes

Ce type de questions « *permet d'obtenir des informations et des opinions plus complètes et plus nuancées et surtout elle permet d'explorer les sentiments* »³. L'enquêté a donc le libre choix de ses réponses.

Exemple : Comment vous faites pour gérer l'hétérogénéité du groupe en classe ?

6.2.2.2. Des questions fermées

Ce type de questions « *ne permettent pas d'obtenir beaucoup d'explications ou d'en savoir plus sur ce que pense en profondeur l'enquêté, mais elles amènent l'enquêté à prendre position et quelque fois à clarifier sa pensée* »⁴. L'enquêté devra donc effectuer un choix entre un certain nombre de réponses préétablies.

Exemple : Entre l'approche par compétence et l'approche par contenu, quelle est celle qui est la plus fiable dans l'enseignement de tamazight ?

6.2.2.3. Des questions mixtes

Ce type de questions est composé de deux parties : dans la première (questions fermées), l'enquêteur devra choisir entre les propositions données, et dans la deuxième (questions ouvertes), il a le libre choix de justifier la réponse choisie.

¹ DE KETELE J-M et ROEGIERS X, *Méthodologie du recueil d'information, fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Ed. De Boeck, Belgique, 2009, P.17.

² AREZKI D, *Méthodologie de la recherche graduée et post graduée*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2008, P.77.

³ AREZKI D, *Méthodologie de la recherche graduée et post graduée*, op.cit, P.77.

⁴ Idem.

La majorité des questions de notre questionnaire est conçue de cette manière.

Exemple : Que préférez-vous :

Le travail en groupe

Le travail individuel

Pourquoi ?

6.2.3. L'entretien

Pour recueillir des données, nous avons opté pour l'entretien comme troisième moyen d'investigation. Nous avons préparé un guide d'entretien dont les questionnements visent particulièrement les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones.

Le guide d'entretien : « indique la suite des points sur lesquels l'enquêteur doit obtenir une réponse ou un discours. Il peut être fermé ou ouvert, il donne dans ce dernier cas libre cours à la personne interrogée ». ¹

Nous avons récupéré aussi quelques productions écrites des apprenants arabophones de première et de quatrième année moyenne. Nous avons choisi ces deux niveaux pour comparer entre leur profil d'entrée et de sortie ; c'est-à-dire pour voir s'il y a une amélioration entre les deux niveaux ou bien ce sont les mêmes erreurs qui reviennent, afin d'analyser globalement le code écrit.

6.3. Présentation du terrain

Notre terrain consiste dans des établissements du cycle moyen (CEM), de la région de Draa Ben Khedda (DBK), de la wilaya de Tizi-Ouzou, en grande Kabylie. Cette daïra est située à 11 km à l'ouest de Tizi-Ouzou, et à environ 90 km à l'ouest d'Alger.

Les établissements concernés sont :

- CEM des quatre frères Raïah.
- CEM Saïd Khelifati.

Ces deux établissements portent les noms des martyrs, ce sont des hommes qui ont combattu et qui ont sacrifié leur vie pour l'indépendance de l'Algérie. Ce genre d'appellations apparaît aussi bien dans des établissements que dans d'autres lieux comme les édifices, les rues, ... dans le but de rendre hommage à toutes les victimes de la répression.

¹ DUBOIS J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed, Larousse, France, 1994, P.228.

- CEM Touares (base 6).

Cet établissement porte le nom de l’endroit où il a été construit.

6.4. Présentation des informateurs

Nos informateurs sont des enseignants de la langue amazighe ainsi que des apprenants arabophones de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne.

6.4.1. Les enseignants

L’échantillon de notre étude est constitué de 9 informateurs dont 7/9 soit (77,77%) sont de sexe féminin, et 2/9 soit (22,22%) de sexe masculin, Leur âge varie entre 28 ans à 50 ans. Notons que la majorité des enseignants 6/9 soit (66,66%) sont titulaires d’une licence en langue et culture amazighes (LCA) et 3/9 soit (33,33%) sont des licenciés en langue arabe, en histoire et en technologie (c'est-à-dire que se sont des reconvertis). Le profil de nos informateurs se présente dans le tableau suivant :

Tableau N° 01 : Profil des informateurs (Enseignants)

Nombre d’enseignants	Sexe	Age	Résidence	Diplôme obtenu	Expérience professionnelle
1	F	37 ans	Tizi-Ouzou	Licence en LCA	10 ans
2	F	/	Tizi-Ouzou	Licence en LCA	06 ans
3	M	38 ans	Ait Yahia Moussa	Licence en LCA	08 ans
4	F	50 ans	DBK	Licence en histoire	22 ans
5	F	28 ans	Ain Zaouia	Licence en LCA	02 ans
6	M	50 ans	Tadmait	DEM institut de technologie	27 ans
7	F	/	DBK	Licence en langue et littérature arabes	18 ans
8	F	38 ans	DBK	Licence en LCA	10 ans
9	F	34 ans	DBK	Licence en LCA	08 ans

6.4.2. Les apprenants

D'autres informateurs ont participé à notre enquête, il s'agit de 25 apprenants dont 15 de sexe féminin et 10 de sexe masculin. Leur âge varie entre 11 à 16 ans. Concernant les caractéristiques de nos enquêtés, nous remarquons que le nombre de filles est supérieur à celui des garçons.

Tableau N° 02 : Profil des informateurs (Apprenants)

Nombre d'élèves	Sexe	Age	Niveau d'étude
1	Féminin	11	1AM
2	Masculin	11	
3	Féminin	12	
4	Masculin	11	
5	Masculin	12	
6	Féminin	12	
7	Masculin	11	
8	Féminin	11	
9	Masculin	11	
10	Féminin	11	
11	Féminin	15	4 AM
12	Féminin	15	
13	Féminin	16	
14	Féminin	15	
15	Féminin	15	
16	Masculin	16	
17	Masculin	16	
18	Féminin	15	
19	Masculin	15	
20	Féminin	16	
21	Masculin	15	
22	Féminin	15	
23	Masculin	15	
24	Féminin	16	
25	Féminin	15	

6.5. Quelques difficultés du terrain

Toute enquête ne se fait pas sans difficultés car certains directeurs d'établissements ont refusés de nous accueillir, même lorsque nous leur avons présenté deux autorisations : l'une est signée par le chef de département de langue et culture amazighes (LCA) et l'autre par le Recteur de l'université Mouloud MAMMERY de Tizi-Ouzou et le responsable de l'Académie. Cela n'a pas facilité notre travail de terrain, ceci d'une part, la remise des questionnaires aux informateurs a été faite difficilement, car nous n'avons pas eu le temps voulu pour leur expliquer les questions posées ainsi que l'objectif de notre travail, d'autre part. C'est pourquoi certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions posées.

6.6. Répartition du travail

Notre travail est réparti en trois chapitres :

Le premier chapitre, intitulé *considérations théoriques*, comprend dans le premier point, un bref aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe, un état de la question de recherche, ainsi que la définition de quelques concepts de base, le second point comprend, les différentes approches et méthodes pédagogiques, et le dernier point comprend, les critères sur lesquels se manifeste les compétences et les objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'oral et de l'écrit.

Le second chapitre, intitulé *analyse des questionnaires* a pour objectif de mettre en évidence les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes.

Le troisième chapitre, intitulé *analyse des entretiens et des productions écrites*, nous permet de recenser les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit. Une conclusion générale est ajoutée ; elle comportera les résultats de notre étude.

Chapitre I

Considérations théoriques

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter un bref aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe, nous allons aussi cerner l'état de la question de la recherche, ainsi que la définition de quelques concepts de base. Nous aborderons ensuite quelques approches et méthodes pédagogiques avec leurs principales caractéristiques. Nous tenterons enfin d'aborder les compétences de l'oral et de l'écrit ainsi que les objectifs d'apprentissage.

I. Cadre conceptuel et état de la question**I.1. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe**

Tamazight a commencé à être enseigné en 1995, après « la grève du cartable » qui a duré une année et qui a touché la plupart des écoles situées en Kabylie.

Après une année blanche pour les écoliers de la région, l'état a consenti à organiser l'enseignement de tamazight, et à créer le Haut Commissariat à l'Amazighité, dont la mission initiale était de lancer et d'encadrer ce processus.¹

Le HCA a donc tracé une stratégie comprenant trois phases :

Une première dite phase transitoire, qui est réservée à la collecte des matériaux à didactiser.

Le HCA préconise la création de classes ateliers. Les activités pédagogiques proposées seront centrées sur :²

-la collecte organisée du patrimoine oral.

-l'apprentissage de la langue amazighe (graphie, transcription, grammaire élémentaire).

-la familiarisation / la sensibilisation de l'élève avec la richesse et la diversité du patrimoine culturel amazigh.

Une seconde phase appelée phase d'expérimentation : le document du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) reste vague à son sujet. Il l'a qualifié d'opérations techniques et laisse le soin au Ministère de l'Education Nationale (MEN) de la « piloter ». Toutefois, le préalable du

¹ SALHI M, « Enseignement de tamazight en Algérie: état des lieux »-TSA, <http://www.tsa-algerie.com/enseignement-de-tamazight-en-algerie-etat-des-lieux/>, Consulté le 17/12/2017.

² NABTI A et TIGZIRI N, *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe*, Bilan et perspectives, Alger, 2000, PP.7-8.

statut de la langue doit être levé avant la phase de généralisation de l'enseignement de la langue amazighe.

Une troisième phase est consacrée à rendre cette généralisation effective: elle consiste à intégrer de façon harmonieuse la langue amazighe dans le paysage scolaire algérien.

Le MEN met en place une autre stratégie d'expérimentation.¹ Selon le plan d'action à moyenne échéance, officialisé par la circulaire ministérielle N° 887 du 5 septembre 1996, préconise le démarrage de l'expérimentation en 7^{ème}AF (1^{ère} année du collège) à partir de l'année 1997-1998 ; elle durera trois ans. C'est le temps minimum de disposer de suffisamment de documentation, d'une matière d'enseignement et de moyens didactiques à mettre à la portée des enseignants au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation. Une épreuve de tamazight au brevet est prévue pour l'année 2000-2001, c'est-à-dire à la fin de l'année d'application des programmes expérimentaux.

A long terme, l'expérimentation se poursuivra en 1^{ère} AS, et durera trois ans, jusqu'au Bac où une épreuve de tamazight est programmée pour l'année scolaire 2003-2004, également à la fin de l'année d'application des programmes expérimentaux.

Si en 1995, cette langue n'était enseignée que dans quelques écoles réparties sur 16 wilayas, notamment en Kabylie et dans les Aurès, aujourd'hui, elle est présente dans les écoles primaires, CEM et lycées de 37 wilayas, selon le Ministère de l'Education Nationale et le HCA qui donnent le chiffre de 600.000 apprenants de tamazight en 2017².

I.2. Etat de la question de recherche

Concernant l'apprentissage des langues, les objectifs à atteindre en langue maternelle diffèrent de ceux de la langue étrangère. En langue étrangère, on vise généralement quatre compétences fondamentales : « écouter », « parler », « lire » et « écrire ». Les deux premières s'occupent du code oral et les deux autres du code écrit.

Ces savoir-faire peuvent être regroupés autrement : « écouter » et « lire » permettent la compréhension et « parler » et « écrire » concernent l'expression³.

Cependant, l'enseignement de tamazight est confronté à plusieurs problèmes dus au fait qu'elle est enseignée en tant que langue maternelle seulement, pour les deux types

¹ KAHLOUCHE R, « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie », *Les langues en danger*, Paris, 2000, P.162.

² SALHI M, Enseignement de tamazight en Algérie: état des lieux-TSA <http://www.tsa-algerie.com/enseignement-de-tamazight-en-algerie-etat-des-lieux/>, Consulté le 17/12/2017.

³ NABTI A et TIGZIRI N, *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Alger, 2000, PP.19-20.

d'apprenants, par conséquent, les apprenants non natifs rencontrent donc des difficultés au niveau de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage de cette langue, donc la transmission du code oral en premier lieu est indispensable pour les non natifs, pour se servir de la langue en tant que moyen de communication. Selon N. Belgasmia, « *la langue est un outil de communication de surcroît, la langue amazighe n'échappe pas à cet état de fait* », ¹ et par la suite, c'est la transmission du code écrit que doit aussi maîtriser l'apprenant.

Concernant les méthodes pédagogiques, l'enseignant doit mettre en place des méthodes différentes, selon les rythmes des élèves, pour détecter les difficultés de chaque apprenant, afin de donner à chacun d'entre eux la possibilité d'un meilleur développement.

I.3. Définitions des concepts clés

Nous allons définir les notions qui sont indispensables à notre étude. Il s'agit de :

I.3.1. Pédagogie

Ce terme très général s'applique à tout ce qui concerne les relations maître/élève, en vue de l'instruction ou de l'évaluation de l'enfant ou de l'homme, en se situant à des niveaux différents. On détermine deux acceptions plus précises du terme. Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique, sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction ou d'éducation sur l'enfant et sur l'homme².

I.3.3. Apprentissage

Le terme « apprentissage » est employé en général pour désigner le processus d'acquisition mnémorique, principalement dans l'ordre des activités motrices, la courbe d'apprentissage étant alors celle du progrès de l'acquisition.

L'apprentissage d'une langue, ici comme d'autres domaines, les théories de l'apprentissage sont liées à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage.³

¹ BELGASMIA N, *L'expression écrite en tamazight*, Ed. HCA, 2006/2007, P.5.

² GALISSON R et COSTE D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed. Hachette, Paris, 1976, P.405.

³ GALISSON R et COSTE D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Op.cit, P.405.

I.3.3. Apprenant

C'est un individu en situation d'apprentissage. Il est formé de la même manière qu'un mot comme étudiant « apprenant » ; il insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.¹

I.3.4. Compétence

La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituants leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence est donc le résultat d'une abstraction et d'une idéalisation des données linguistiques directement accessibles à l'observation qui appartiennent au domaine de la performance. Il s'agit des actes de paroles individuelles, des textes, discours,..., qui non seulement représentent l'actualisation du système de la compétence, mais sont également tributaires de nombreux paramètres liés à la situation et aux dispositions psychologiques des sujets (mémoire, attention , émotivité ...etc.).²

I.3.5. Code oral

La langue orale est synonyme de la langue parlée ; elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)...³

I.3.6. Code écrit

L'expression langue écrite a deux sens différents. Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on « écrit », c'est-à-dire quand on fait un travail d'écrivain ou quand on rédige un texte exigeant une certaine tenue (dans ce cas, la langue écrite est la langue littéraire). L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.⁴

¹ Idem P.41.

² DUBOIS J et al. , *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. Larousse, France, 1994, P100.

³ DUBOIS J et al. , *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Op.cit, P.335.

⁴ Idem, P.165.

II.1. Approches et méthodes pédagogiques

II.1. Pédagogie par objectif

La pédagogie par objectif est une méthode d'enseignement qui consiste à lier l'objectif à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation. Un objectif global est fixé et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global. Ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La pédagogie par objectif entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif.¹

II.1.1. Principes de la pédagogie par objectif : Ils consistent dans certains points que nous présentons comme suit² :

- 1) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.
- 2) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.
- 3) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.
- 4) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

II.1.2. Avantages de la pédagogie par objectif : Selon Hameline³, ils se manifestent sur dix avantages qui montrent que:

- 1) C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.
- 2) Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.

¹ AIT AMAR MEZIANE O, « De la pédagogie par objectif à l'approche par compétence : migration de la notion de compétence », in : *Synergies chine n°9*, 2014, P.146.

² HAMELINE D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Ed.ESF, Paris, 1997, P.97.

³ HAMELINE D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Op.cit, P.97.

- 3) Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, et les choix.
- 4) Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'auto-formation.
- 5) Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.
- 6) Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feed-back.
- 7) Elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondi des apprentissages.
- 8) Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donner un champ de réalisation pratique.
- 9) Elle rend la communication possible entre enseignants et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues...) sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation ou l'évaluation finale des apprentissages.
- 10) Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

II.1.3. Limites de la pédagogie par objectif : Selon A. Nabti¹, ses points faibles se manifestent comme suit :

- 1) Le caractère rigide de la séquence de l'unité didactique, qui ne laisse pas à l'enseignant la latitude d'intégrer ce canevas « *des imprévus pédagogiques* » ou des « *digressions* » pour aborder des points de langue ou des thèmes qui répondent aux besoins réels des apprenants.
- 2) L'invariabilité des supports qui sont exclusivement textuels et l'évacuation des autres types de supports (bandes dessinées, affiches publicitaires, champs, dialogues...).
- 3) L'uniformité des productions écrites qui sont souvent convergentes.
- 4) L'éviction des productions divergentes qui favorisent la création et l'autonomie.
- 5) La ressemblance des typologies des textes avec celles de la langue française. On aborde d'abord le descriptif, puis le narratif et ensuite l'argumentatif, l'expositif et enfin le poétique.

¹ NABTI A, « Quelle didactique pour l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe », in : *iles d'imesli* n°4, LAELA UMMTO, 2012, P.32.

- 6) La reproduction des caractéristiques linguistiques de ce texte à partir de celles des textes de la langue française.
- 7) L'exclusion des dimensions discursives, pragmatiques et textuelles qui sont d'ailleurs mal cernées ou mêmes méconnues des praticiens.

II.2. Pédagogie de projet

La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. La pédagogie de projet se caractérise par l'engagement dans l'action de l'apprenant. L'apprenant est placé en situation de réalisation de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est fondée sur la motivation des élèves que permet l'objectif de réalisation concrète¹.

II.2.1. Objectifs de la pédagogie de projet : P. Perrenoud², dégage dix objectifs de la pédagogie de projet. Ils consistent dans le fait :

- 1) d'entraîner la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis, et des construire des compétences.
- 2) de donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
- 3) de découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes dans une perspective de sensibilisation ou de motivation.
- 4) de placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveau apprentissage, à mener hors du projet.
- 5) de provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
- 6) de permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'auto évaluation et d'évaluation bilan.
- 7) de développer la coopération et l'intelligence collective.
- 8) d'aider chaque élève à prendre confiance en soi, et à renforcer l'identité personnelle et collective.
- 9) de développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
- 10) de former à la conception et à la conduite de projets.

¹DEWEY J, <http://educatice.enslyon.fr/EducTice/recherche/scenario/Scenatlce/pédagogies-actives/pedagogie-de-projet>. Consulté le 29/06/2018.

²PERRENOUD P, Pédagogie de projet, <http://sites.google.com/site/stiprojevae/situation-problème/pédagogie-du-projet#Toc-Avec-Quels-objectif>. Consulté le 29/06/2018.

II.2.2. L'évaluation en pédagogie de projet

L'évaluation est la mesure à l'aide de critères déterminés, des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement, etc. C'est une partie intégrante et obligatoire de l'action pédagogique. Indirectement l'évaluation mesure également l'efficacité des pratiques d'enseignements et de service public éducatif en général¹.

De manière générale, il existe des formes d'évaluation qui correspondent à trois moments distincts de l'apprentissage, à savoir :²

II.2.2.1. L'évaluation diagnostique

Elle se situe avant la séquence d'apprentissage, elle permet de faire le point sur les connaissances de l'élève. Elle permet également à l'enseignant d'établir son programme d'enseignement.

Exemple : L'élève passe un test de connaissance à la rentrée pour fournir un état des lieux.

II.2.2.2. L'évaluation formative

Elle se fait pendant la séquence d'apprentissage, elle permet à l'élève de repérer ses erreurs, et ses lacunes. Elle donne la possibilité à l'enseignant de réguler, d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage selon les résultats de l'élève afin de l'accompagner vers sa réussite.

Exemple : l'élève est interrogé à l'écrit ou à l'oral sur la séance précédente ou en fin de séances.

II.2.2.3. L'évaluation sommative

Elle se trouve au terme d'un apprentissage, elle permet à l'élève de vérifier s'il a atteint les objectifs fixés par rapport à la classe. Pour l'enseignant, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation et, ou de livrer une certification, ou un diplôme.

Exemple : l'élève passe plusieurs contrôles terminaux pour valider son année et obtenir son diplôme universitaire.

¹L'évaluation, http://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc_3a7ais-fiche-8-lc3evaluation.pdf. Consulté le 29/06/2018.

²GENIER E, www.lecafédufle.fr/2018/03/différents-types-évaluation/. Consulté le 29/06/2018.

II.3. L'approche par compétence

L'approche par compétence est définie en tant qu'une approche qui appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation. L'influence de l'approche par compétence sur le domaine de la formation est sans doute considérable. Les programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même.¹

II.3.1. Les principes de l'approche par compétence : P.Perroud² définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'approche par compétence :

- 1) Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage.
- 2) Les différencier pour que chaque élève puisse solliciter dans sa zone de proche développement.
- 3) Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.
- 4) Maîtriser les effets de relation intersubjective et la distance culturelle sur la communication didactique.
- 5) Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels.

II.3.2. Les objectifs de l'approche par compétence

Selon X.Roegiers³, l'approche par compétence se manifeste sur trois objectifs principaux :

- 1) Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
- 2) Il s'agit également de donner le sens aux apprentissages, de démontrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus, des matières à obtenir par cœur, des savoirs faire vide de sens, qui ennuient l'élève et ne lui donnent pas envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par

¹ MASOUR A, « L'approche par compétence », *Repères-IRM*. N°88, Juillet 2012, P.9.

²PERRENOUD P, L'approche par compétence : définition et principes, <http://tarekghalel.ek.la/l-approche-compétence-définition-et-principes-a293733531>. Consulté le 30/06/2018.

³ ROEGIERS X, « La pédagogie de l'intégration en bref », Rabat, Mars, 2006, P.3-4.

compétence lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

- 3) Il s'agit enfin de 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 souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

II.4. L'approche communicative

L'approche communicative est centrée sur l'aspect social de la langue (apprentissage et usage social). Elle est basée sur l'idée qu'il faille communiquer effectivement pour qu'un apprentissage soit efficace. Cela veut dire que l'enseignant va amener les élèves à s'exprimer, dessiner, jouer ou agir de manière à entraîner la compréhension. Les activités qui sont favorisées sont celles qui reproduisent ou qui contiennent de vraies situations de communication. Les cours sont souvent conçus autour de différentes thématiques (les animaux, les voyages, les fêtes, les anniversaires, l'école, la famille, etc.) ; les sujets font ressortir un besoin de communication.

II.4.1. Les forces de l'approche communicative

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication pour faire quelque chose : lire pour s'informer, parler pour exposer ses sentiments...

Les forces de l'approche communicative se manifestent sur les points suivants :¹

II.4.1.1. La centration sur l'apprenant

Avec l'approche communicative, l'apprenant devient un acteur autonome de son apprentissage. L'objectif est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Il n'est plus quelqu'un qui reçoit passivement de l'enseignant.

L'approche communicative s'oriente vers quatre questions principales :

- ❖ A qui enseigner ? → Public visé.

¹ PETITHORY F, *Introduction à l'approche communicative*, <http://tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/06/Approches-communicative.docx>. Consulté le 30/06/2018.

- ❖ Pourquoi faire ? → Objectifs à atteindre.
- ❖ Quoi enseigner ? → Contenus à délimiter.
- ❖ Comment enseigner ? → Théorie, méthodologie et pédagogie à mettre en œuvre.

II.4.1.2. La dimension sociale

Avec l'approche communicative, l'importance est donnée aux interactions dans la classe. La prise en compte de cette dimension interactionnelle amène à reconsidérer le contenu de l'enseignement / apprentissage. Il ne suffit plus, pour communiquer de connaître le système linguistique, il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée, en fonction du contexte social.

II.4.1.3. L'authenticité

Avec l'approche communicative, le document authentique fait son apparition en classe. Aujourd'hui, la notion de ressources paraît plus adéquate. Pour cela, elle doit être conservée pour permettre d'apporter à la fois une dimension culturelle et un langage réel.

II.4.1.4. La compétence de communication

Toutes ces caractéristiques qui font les forces de l'approche communicative mènent vers un but commun la construction d'une compétence de communication chez l'élève.

La compétence de communication est la capacité de communiquer efficacement dans une langue. Selon Moirand « *elle relevait de facteurs cognitifs, psychologiques, et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelques peu, non seulement sur une compétence linguistique mais aussi d'une compétence psychosocioculturelle* ». ¹

La compétence de communication repose sur quatre composantes qui sont ² :

II.4.1.4.a. La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

II.4.1.4.b. La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

¹ MOIRAND S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed. Hachette, Paris, 1982, P.15.

² MOIRAND S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Op.cit, P.20.

II.4.1.4.c. La composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

II.4.1.4.d. La composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

II.4.2.5. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est tantôt (selon les besoins et les objectifs d'apprentissage) un facilitateur, tantôt un guide, tantôt un organisateur ; alors il encourage, guide, explique, corrige et même répète ce que l'apprenant structure. Il revient à l'enseignant d'organiser le travail du groupe, de proposer des documents et des activités, d'explicitier des points de fonctionnement de la langue et de la communication lorsque ceci est nécessaire. Mais le groupe d'apprenants peut intervenir en retour sur certains éléments : programmation des contenus, types de documents, activités. Ceci peut se réaliser dans le cadre d'une négociation enseignant / apprenant. Une des missions les plus importantes des enseignants est de réaliser des interactions avec les apprenants par le déclenchement de prise de parole. C'est pourquoi, l'enseignant n'est plus le centre de la classe ; toutes les interactions ne passent plus par lui.¹

II.5. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire.

II.5.1. Les caractéristiques de la pédagogie différenciée

Elle s'organise à partir d'un ou plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves comme² :

- leurs différences cognitives : dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations,

¹PETITHORY F, *Introduction à l'approche communicative*, <http://tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/06/approches-communicative.docx>. Consulté le 30/06/2018.

² PRZESMYCKI H, *Pédagogie différenciée*, Ed. Hachette, Paris, 1991, P.10.

³ PRZESMYCKI H, *Pédagogie différenciée*, Op.cit, P.15.

stades de développement opératoire, images mentales, modes de pensée, et stratégies d'apprentissage.

- leurs différences socioculturelles : valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, types de socialisation, richesse et spécificités culturelles.

- leurs différences psychologiques : vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leurs rythmes.

II.5.2. Dispositifs de la différenciation : Ils se caractérisent par certaines données qui participent dans le processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit de¹ :

II.5.2.1. Mise en interaction de différents acteurs

II.5.2.1.a. Les personnes

Ce sont les élèves et les enseignants hétérogènes face aux contenus et aux processus d'apprentissage. Les élèves sont hétérogènes par leurs modes d'appropriation et par leurs résultats dans les apprentissages proposés. Les enseignants sont hétérogènes par leurs pratiques pédagogiques et leurs programmes.

II.5.2.1.b. Le savoir

L'institution le définit dans les programmes. Les enseignants le traduisent en objectifs de formation cognitifs (objectifs de connaissance ou de savoir), méthodologiques (objectifs de méthode ou de savoir faire), comportementaux (objectifs de comportement ou de savoir être).

II.5.2.1.c. L'institution

Garante de la finalité de l'enseignement, elle est présente dans les programmes et dans les structures. Selon ce que le formateur privilégiera de ces trois pôles dans l'organisation d'une séquence de pédagogie différenciée pour obtenir la réussite maximale d'un apprentissage, trois dispositifs de différenciation peuvent être mis en place.

¹ Idem, P.15.

II.5.2.2. Les différents niveaux de différenciation

II.5.2.2.a. Différenciation des processus d'apprentissage

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui travaillent chacun simultanément sur le même objectif selon des processus différents mis en œuvre à travers des pratiques diversifiées de travail autonome : le contrat, une grille d'auto évaluation formative, un projet... la différenciation des processus est déterminée par l'analyse préalable, la plus fine possible de l'hétérogénéité des élèves.

II.5.2.2.a. Différenciation des processus d'apprentissage

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui travaillent chacun simultanément sur des contenus différents définis en termes d'objectifs cognitifs et / ou méthodologiques et / ou comportementaux.

Ces contenus sont choisis dans le noyau commun d'objectifs inventoriés par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant. Ils sont considérés comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent au niveau exigé par l'institution. Les objectifs sont ensuite cernés par un diagnostic initial révélant l'hétérogénéité des réussites et des difficultés.

II.5.2.2.c. Différenciation des structures

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes dans des structures différentes de la classe : ce dispositif est nécessaire mais insuffisant.

Certes on ne peut pas différencier les processus et les contenus sans répartir les élèves en sous groupes ; mais ce dispositif met en place un cadre qui resterait vide et sans effet sur la réussite des élèves si la pédagogie n'était pas différenciée. Cette carence explique parfois l'échec des groupes de niveau dans certaines matières. Il est vrai, cependant, que le simple fait de différencier les structures permet aux élèves de connaître d'autres types de regroupement, d'autres lieux et d'autres animateurs, de provoquant de nouvelles interactions sociales, et des réactions constructives à l'apprentissage demandé.

II.5.3. Objectifs de la pédagogie différenciée Plus précisément, la méthodologie suivie pour différencier provoque la réussite scolaire par la réalisation de trois objectifs fondamentaux pour les apprentissages qui se présentent comme suit ¹:

¹ Idem, P.16.

II.5.3.1. Améliorer la relation enseignants / enseignés

Les émotions positives (la confiance, le plaisir, la sécurité) déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation des informations par les deux hémisphères. La qualité de la relation enseignants / enseignés est donc importante : une séquence de pédagogie différenciée laisse le champ libre à l'émergence et à l'existence de ces émotions.

II.5.3.2. Enrichir l'interaction sociale

Des interactions riches permettent l'appropriation durable de savoir et de savoir-faire : l'élève devient acteur de son apprentissage avec les autres, au sein d'un groupe. Une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif, car elle favorise à la fois l'action et l'échange tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche.

II.5.3.3. Apprendre l'autonomie

Les élèves ont besoin à la fois d'un cadre sécurisant et de champs de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités. Le cadre de formation souple proposé ici par la pédagogie différenciée dans le travail autonome, l'auto évaluation formative, le contrat, la pédagogie du projet, les techniques de groupes favorisent donc le développement cognitif et les progrès des élèves.

II.5.4. La finalité de la pédagogie différenciée

La finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire. La pédagogie différenciée est en effet, une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école au collège et au lycée. De nombreuses réalisations réussies dans l'enseignement technique entre autre le prouve, elles sont organisées en situation d'apprentissage et d'évaluation adaptée aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves, selon des processus diversifiés, elle leur permet de¹ :

- prendre conscience de leurs capacités.
- développer leurs capacités en compétences.
- débloquent leur désir d'apprendre.

¹ Idem, P.13.

- sortir de l'échec par la répartition de situation analogue.
- trouver leur propre chemin d'insertion dans la société.
- prendre conscience de leurs possibilités.

III. Compétences et objectifs dans le domaine oral/écrit

Un objectif pédagogique est ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action de formation, il décrit performance, sous la forme d'un comportement observable que l'apprenant pourra accomplir et qui pourra être évalué.¹

Selon MAGER : « *Un objectif pédagogique est la description d'un ensemble de comportements (ou performance) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétant. Un objectif pédagogique décrit donc une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même* »².

III.1. Compétences et objectifs dans le domaine oral³

III.1.1. Les compétences de l'oral

Elle se caractérise par ce qui suit :

- Etre capable dans une situation scolaire ou non scolaire d'écouter et de réagir à des sollicitations verbales ou non verbales par un comportement approprié.
- Prendre la parole d'une façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des situations d'échange.
- Construire son discours oral pour prendre part à un échange.
- Pour un écrit cohérent dans l'intention de raconter.
- Résumer un texte.

¹ TURPAUD S, *Comment définir un objectif pédagogique en formation*, <http://sophieturpaud.com>>2015/02/10. Consulté le 30/06/2018.

² MAGER R F, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Ed.Dumond, France, 1975, P.5.

³ *Programme de la langue amazighe de 2^{ème} année moyenne*, <http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pd%20à20moyenne/>. Consulté le 30/06/2018.

III.1.2. Les objectifs d'apprentissage

Ils consistent dans les point suivants :

- Identifier la nature du message : par exemple, support visuel ou auditif. (expliquer /interpréter).
- Interpréter un message oral : par exemple, restituer l'histoire racontée.
- Exprimer/manifester son désaccord ou son consentement : par exemple, une opinion : défendre ou contredire avec un vocabulaire approprié.
- Relater une aventure : par exemple, relater un fait divers vécu : accident, rixe.
- Se renseigner ou renseigner autrui : par exemple, demander l'heure, le départ, l'ouverture.
- Planifier son discours pour interagir : par exemple, noter les points essentiels de l'intervention.
- Prendre la parole en respectant certains paramètres : par exemple, définir le statut des locuteurs et le niveau de langue.
- Restituer des faits en respectant l'enchaînement chronologique : par exemple, indicateurs de temps et de lieu.
- Utiliser le style de l'interrogation, de la négation, de l'exclamation, de l'impératif...pour atteindre le récit.
- Relier son propos au message entendu : par exemple s'insérer dans un dialogue (jouer le personnage).
- Retrouver la structure d'un texte écouté.
- Réduire à l'essentiel un texte écouté.

III.2. Compétences et objectifs dans le domaine écrit¹

III.2.2. Les compétences de l'écrit

Il s'agit de :

- construire le sens à partir d'un texte écrit.
- adopter le comportement d'un lecteur autonome.

¹ *Programme de la langue amazighe de 2^{ème} année moyenne*, <http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pd%20à20moyenne/>. Consulté le 30/06/2018.

- faire une lecture réflexive.
- lire pour se documenter.
- maîtriser les aspects graphiques du texte écrit.
- produire un écrit en fonction de la situation de communication.
- produire des textes variés.
- maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son texte.

III.2.2. Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs consistent à :

- Formuler des hypothèses de lecture en s'appuyant sur des illustrations.
- Repérer dans un texte des éléments qui lui permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de la lecture émises. : par exemple, Le titre, le sous-titre, le début d'un paragraphe, les articulateurs du texte.
- Identifier les types de textes : narratif, explicatif, descriptif, expositif.
- Dégager la cohérence d'un texte, les enchaînements des faits : par exemple, suite logique des idées.
- Adapter sa technique de lecture au type de texte.
- Améliorer sa vitesse de lecture en anticipant sur ce qui suit (utiliser le dictionnaire, chercher le sens d'un mot, d'un passage en relisant...).
- Adopter une stratégie de culture en fonction d'un enjeu : par exemple, lire pour se documenter.
- Remarquer les éléments de cohérence d'un texte.
- Questionner un texte : par exemple, se poser des questions pour chercher l'information.
- Porter un jugement sur un texte : par exemple, les mots, le thème, la longueur.
- Faire un lien avec des textes connus (sur le plan thématique).
- Pratiquer une lecture active : par exemple, souligner les mots, les encadrer, les noter sur un carnet pour les utiliser.
- Adapter des techniques d'écriture à un type de texte : gras, italique, cursive...
- Utiliser les signes de ponctuation.
- Procéder à une mise en page en fonction du type de texte à produire : lettre, cadre postale, récit, fait divers, recette.

- Situations : lettre, affiche, écrire une carte d'invitation, écrire un panneau, la légende (texte/image), télégramme...
- Combiner le texte et l'image pour en assurer la complémentarité : légende, titre, référence.
- Situation : lettre, carte, poème, dialogue, questionnaire, description d'un objet, raconter une histoire, compte rendu.
- Ecrire pour répondre à une consigne scolaire.
- Exploiter les ressources linguistiques adéquates en fonction de la nature du texte à produire : narratif, descriptif, dialogue...
- Assurer la cohérence d'un texte.
- Utiliser les brouillons pour améliorer son texte : par exemple, relire son texte.
- Réécrire en fonction des annotations de l'enseignant pour améliorer son texte.
- Exercer sa vigilance orthographique (orthographe grammaticale et orthographe d'usage).
- Faire la révision d'un texte en tenant compte d'une grille d'observation.

Conclusion

La définition des différents concepts de base met en évidence la complexité de la tâche de l'enseignant, le pédagogue, qui devrait prendre en charge des apprenants ayant des profils différents et atteindre les objectifs tracés dans les programmes. Il devrait maîtriser les méthodes pédagogiques et choisir celle qui convient aux différents apprenants en tenant compte de leurs acquis. Après avoir présenté le cadre théorique de notre étude, nous allons procéder dans le chapitre suivant à l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants de la langue amazighe du cycle moyen (CEM), de la région de Draa Ben Khedda.

Chapitre II

Analyse des questionnaires

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons procéder au dépouillement et à l’analyse des questionnaires destinés recueillis auprès des enseignants de la langue amazighe, du cycle moyen (CEM), de la région de Draa Ben Khedda, dans l’objectif de savoir quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans l’enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes.

Avant de commencer l’analyse des questionnaires, nous rappelons que nous avons distribué neuf (9) questionnaires, et nous avons récupéré le même nombre. Notons que les autres établissements ont refusé de nous accueillir même lorsque nous leur avons présenté l’autorisation signée par le chef de département LCA, et le responsable de l’Académie. C’est pourquoi nous nous sommes contentées de ces trois établissements.

Il est à noter aussi que certains enseignants n’ont pas répondu à toutes les questions, cela peut s’expliquer par le fait qu’ils étaient occupés par les devoirs et les compositions, ou bien qu’ils n’ont pas accordé de l’importance aux questionnaires qui leur demande un temps important pour répondre à toutes les questions.

Notre analyse se base sur les axes suivants:

II.1. Méthode pédagogique utilisée par les enseignants

A la question « Quelle est la méthode pédagogique que vous utilisez dans l’enseignement de la langue amazighe ? ».

L’analyse quantitative montre que la plupart des enseignants utilisent la pédagogie de projet, comme il apparait dans le tableau ci-dessous.

Tableau N° 03 : Méthode pédagogique utilisée par les enseignants

Pédagogie de projet		Pédagogie par objectif		Les deux méthodes		Total	
%		%		%		%	
7	77,77	0	0	2	22,22	9	100

Les réponses données insistent sur l'importance de la pédagogie de projet dans l'enseignement de la langue amazighe ; il s'agit de donner la possibilité aux élèves de participer à l'acte pédagogique pour mieux acquérir leurs compétences.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Pousser l'apprenant à construire ses propres savoirs en classe, le faire travailler pour résoudre des situations complexes* ».

E2 : « *L'apprenant a sa part de tâche dans la réalisation des projets* ».

E3 : « *Parce que c'est la méthode la plus conforme, elle aide l'élève à mieux apprendre* ».

E4 : « *C'est une méthode qui projette à réaliser des projets à partir d'un programme donnée* ».

E5 : « *Parce qu'elle est une pratique de pédagogie active, qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète* ».

Étant donné que nous avons utilisé l'observation, nous avons remarqué que jusqu'à présent les méthodes pédagogiques utilisées par certains enseignants consistent dans l'ancienne méthode qui est la pédagogie par objectif. D'ailleurs, les apprenants ne sont pas du tout motivés ; ils se contentent d'écouter leurs enseignants et de recopier les cours, contrairement à ceux qui utilisent la pédagogie de projet : les apprenants participent dans l'activité pédagogique et construisent leurs connaissances, et l'enseignant n'est qu'un guide.

Nous avons ensuite tenté d'avoir des informations sur la maîtrise de l'approche par compétence par les formateurs.

II.2. Maîtrise de l'approche par compétence

Pour vérifier si la formation a été suffisante en didactique et en psychopédagogie, nous leur avons posé la question, à savoir : « Est-ce que vous maîtrisez l'approche par compétence ? »

La majorité des formateurs (88,88%) ont répondu positivement à cette question contre (11,11%), voire un seul enseignant qui a justifié sa réponse par la nécessité d'avoir plus de moyens et de limiter le nombre d'élèves. Il dit : « *Demande beaucoup de moyens pédagogique et pour un nombre d'élève limiter* ».

Les données chiffrées se présentent comme suit :

Tableau N° 04 : Maitrise de l'approche par compétence

Oui		Non		Total	
	%		%		%
8	88,88	1	11,11	9	100

Quant à l'application de l'approche par compétence en classe, tous nos enquêtés (100%) déclarent l'utiliser (100%). Ils la considèrent comme la méthode la plus fiable.

Lorsque nous leur avons demandé des explications, (77,77%) d'entre-eux nous ont précisé comment ils l'appliquent avec les apprenants contre (22,22%).

Les réponses données montrent que l'élève est l'acteur de la séance ; il construit ses propres savoirs par lui même, par contre le rôle de l'enseignant est de le guider et de l'orienter.

Ce contenu apparait dans les propos suivants :

E1 : « *L'élève construit ses connaissances par soi même* ».

E2 : « *L'apprenant comprend mieux et retient facilement à travers cette approche* ».

E3 : « *Pour appliquer l'approche par compétence, l'enseignant doit être le créateur de situations problèmes, alors que l'apprenant doit être acteur, il construit ses savoirs par ses propres moyens* ».

E4 : « *On l'applique avec une certaine méthodologie dont c'est l'élève qui fait tout, l'enseignant n'est qu'un guide, il ya l'apprenant /les ressources /l'enseignant* ».

E5 : « *L'apprenant construit ses propres savoirs par rapport aux situations problèmes créée par l'enseignant* ».

E6 : « *Cette approche est mieux que l'ancienne, car elle a apporté beaucoup de changement par rapport au développement des compétences, mais on souhaite encore plus* ».

E7 : « *L'apprenant va construire ses connaissances par lui-même, l'enseignant sera un guide* ».

Afin d'avoir plus de détails, nous leur avons posé un autre questionnement sur les tâches de l'enseignant, à savoir : « En classe, les tâches sont assurées par l'enseignant tout seul, ou bien en collaboration avec les apprenants ? ».

Tous nos informateurs soit (100%) disent que les différents travaux sont accomplis en collaboration avec les apprenants. (77,77%) ont justifié leur choix contre (22,22%) ; ils précisent que Les élèves sont les acteurs en classe, ce sont eux qui font tout, l'enseignant est juste un guide, ils leur exposent des situations problèmes, et ils essaient de leur côté de les résoudre.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui déclarent :

E1 : « *Car l'approche par compétence c'est aux apprenants de résoudre des situations problèmes, l'enseignant est juste un guide* ».

E2 : « *En interaction avec les apprenants, car ils développent eux même leurs compétences* ».

E3 : « *Parce l'enseignant dans ce cas là est un guide* ».

E4 : « *Les tâches en classe sont assurées par l'enseignant en collaboration avec les apprenants, l'enseignant est un créateur animateur, modérateur et guide, l'apprenant est un acteur* ».

E5 : « *L'enseignant prépare des situations problèmes pour les apprenants, ces derniers essaient d'établir des synthèses, ils se retrouvent dans plusieurs phases ; compréhension/synthèse/évaluation* ».

E6 : « *Parce que le travail de groupe, l'enseignant joue le rôle d'un guide, et l'apprenant est un acteur* ».

E7 : « *Les enseignants aident les apprenants à résoudre des situations complexes en leur donnant des indices, et eux essaient de trouver des solutions* ».

Concernant les interactions en classe, nous avons remarqué qu'elles dominent dans un seul sens (enseignant/élève). La majorité des apprenants arabophones ne posent pas de questions, et ils ne participent à aucune activité pédagogique, sauf quand l'enseignant les

interrogent. Dans ce cas, nous avons remarqué beaucoup de gêne à leur niveau, car ils ont du mal à s'exprimer, comme ils ont peur de commettre des erreurs.

II.3. Gestion d'une classe hétérogène

A la question : « Comment vous faites pour gérer l'hétérogénéité du groupe en classe ? ».

Les informateurs, dans leur majorité, ont répondu à cette question comme il apparaît dans ce tableau.

Tableau N° 05 : Gestion d'une classe hétérogène

Les enseignants qui Ont répondu		Les enseignants qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%	
8	88,88	1	11,11	9	100

Les réponses obtenues à propos de cette question sont différentes, car la gestion de l'hétérogénéité du groupe en classe est une tâche difficile et complexe. A cet effet, chaque enseignant essaie d'adopter la méthode qui lui convient : il y a ceux qui réexplique plusieurs fois les cours autrement pour que les élèves qui ont des difficultés à comprendre puissent assimiler les contenus de ces cours, d'autres forment des groupes hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils font intégrer les apprenants arabophones dans ceux des kabylophones pour qu'ils apprennent ensemble. Enfin, certains enseignants partagent les groupes d'élèves selon leurs niveaux et leurs compétences tout en gardant le même objectif.

Ces propositions apparaissent dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « Réexpliquer pour ceux qui ont des difficultés à comprendre ».

E2 : « J'envisage des cours qui répondent aux niveaux des apprenants (l'approche différenciée) ».

E3 : « Faire mélanger les élèves pour former des groupes hétérogènes ».

E4 : « On fait varier ou plutôt regrouper les kabylophones et les arabophones ensemble sans qu'il y ait cette différence ».

E5 : « *Faire des groupes hétérogènes* ».

E6 : « *Partager les groupes d'élèves selon leurs niveaux et leurs compétences* ».

E7 : « *On fait intégrer les apprenants arabophones et les kabylophones dans le même groupe pour qu'ils apprennent ensemble* ».

E8 : « *C'est pas facile de le faire, mais cela est souvent fait à travers des méthodes, supports, la gestion du temps, en gardant le même objectif d'apprentissage pour tous* ».

La technique de l'observation directe nous a permis de constater que concernant la gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe, la majorité des enseignants n'arrivent pas à gérer correctement les différents apprenants ; d'ailleurs nous avons remarqué que le nombre d'apprenants kabylophones est supérieur à celui des arabophones. Ce sont donc les kabylophones qui dominent en la classe. Souvent, quelques formateurs négligent les apprenants arabophones. D'ailleurs quand ils posent des questions, ce sont toujours les kabylophones qui répondent. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas assez de temps à leur consacrer. Prendre en charge les cas par cas s'avère difficile. Notons que des formateurs tentent de leur expliquer individuellement mais cela, ne leur permet pas d'avancer dans le programme.

Ce point fait appel à un autre qui touche à la formation des formateurs. Il s'agit de la question suivante : « Etes-vous suffisamment formés pour gérer la diversité de ces apprenants ? ».

L'étude quantitative montre que la majorité (66,66%) ont répondu négativement contre (11,11%).

Le tableau suivant comporte les données chiffrées :

Tableau N° 06: Formation des enseignants à la gestion de la diversité des apprenants

Oui %		Non %		Ceux qui n'ont pas répondu %		Total %	
1	11,11	6	66,66	2	22,22	9	100

La plupart disent qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour la gestion de la diversité des apprenants.

II.4. Pédagogie de projet/une méthode efficace

A la question : « Est-ce-que la pédagogie de projet vous facilite-elle votre tâche ? ».

Tous les enseignants que nous avons questionnés ont répondu favorablement à cette question. Ils font référence à l'importance du travail de groupe en classe, comme le montre l'étude quantitative.

Tableau N°07 : Importance du travail de groupe en classe

En groupe		Individuel		Les deux		Total	
%		%		%		%	
5	55,55	2	22,22	9	22,22	9	100

Étant donné que les classes sont composées d'élèves ayant des profils différents, la plupart des enseignants (55,55%) préfèrent le travail en groupe, (22,22%) préfèrent le travail individuel, et (22,22%) utilisent les deux méthodes.

D'après ces résultats, nous remarquons que la majorité opte pour le travail en groupe.

La première catégorie justifie sa réponse par des arguments expliquant que le travail en groupe permet aux élèves d'échanger des idées. A cet effet, ils s'entraident et tentent de résoudre ensemble des situations problèmes. Cette méthode leur donne la possibilité de s'intégrer plus facilement dans la société.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Parce que l'élève qui s'intègre dans un groupe au sein de la classe, travaille mieux, gère mieux les situations difficiles, et s'intègre plus tard dans la société plus facilement* ».

E2 : « *Les apprenants apprennent mieux entre eux, ils s'aident mutuellement* ».

E3 : « *Le travail en groupe est une très bonne méthode pour participer tous les membres du groupe, chacun doit avoir une tâche* ».

E4 : « *Le travail en groupe est mieux que le travail individuel parce qu'il permet à l'élève d'échanger ses idées, et de fréquenter ses camarades de la même classe* ».

E5 : « *Les élèves s'aident toujours entre eux, échangent des idées, pour construire leurs connaissances afin de réaliser une bonne rédaction* ».

La deuxième catégorie explique son choix par le fait que le travail individuel permet à l'enseignant de connaître le niveau de chaque apprenant, et de découvrir les capacités de chacun d'entre eux à travers leurs travaux et leurs erreurs. Dans ce cas, il peut suivre chaque élève pour améliorer son niveau.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *ça me facilite d'avoir une idée sur chaque élève et remédier à chaque fois qu'il ya un problème* ».

E2 : « *Il apparait le travail de chacun, cela nous permet de mieux les connaître* ».

L'argument présenté par la troisième catégorie consiste dans le fait que le travail en groupe et celui effectué individuellement réunis sont nécessaires ; car ils permettent de mettre l'élève au travail. Ajoutons à cela que les apprenants certains élèves qui préfèrent travailler seuls, d'autres optent pour le travail en groupe. Mais les deux techniques permettent aux apprenants de développer leurs connaissances et leurs capacités.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui déclarent :

E1 : « *Parce qu'il ya des élèves qui aiment travailler individuellement, comme aussi il ya le connaître* ».

E2 : « *Les deux car le travail individuel et le travail en groupe rendent l'apprenant capable de développer ses capacités et de produire* ».

Nous avons posé d'autres questions qui touchent à l'adaptation des programmes de la langue amazighe au niveau des élèves en particulier ceux qui ne sont pas natifs

II.5. Adaptation des programmes au profil des élèves

A la question : « Les programmes d'enseignement de la langue amazighe sont-ils adoptés au niveau des élèves ? ».

L'analyse quantitative met en évidence les résultats suivants :

Tableau N°08 : Adaptation des programmes au profil des élèves

Oui		Non		Total	
%		%		%	
5	55,55	4	44,44	9	100

La majorité des enseignants (55,55%) disent que les programmes sont adaptés au niveau des élèves contre (44,44%). Les premiers insistent sur le fait que chaque programme d'une année scolaire est une suite de l'année suivante, et de cette façon là, les apprenants pourront tout assimiler durant leur cursus. Ils attirent notre attention sur les attitudes valorisantes des apprenants à l'égard de la langue amazighe qu'ils aiment, qu'ils étudient avec volonté et motivation.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Parce que les élèves aiment la langue amazighe comme langue maternelle, ainsi la tâche assurée par l'enseignant est adorable aux élèves* ».

E2 : « *Parce que chaque programme de chaque niveau est une continuité pour l'autre, l'apprenant pourra assimiler tout durant le cursus scolaire* ».

Pour ceux qui ont répondu négativement ; ils expliquent leur avis par les programmes de la langue amazighe qui ne sont pas étudiés en prenant en considération l'ensemble du public auquel ils sont destinés. En plus, les compétences des apprenants diffèrent, il ya des apprenants non natifs dont les compétences sont insuffisantes pour l'assimilation du programme.

Ce contenu apparait dans les réponses des enseignants qui déclarent :

E1 : « *Car leurs compétences en cette langue sont insuffisantes pour assimiler certaines notions surtout le cas des arabophones* ».

E2 : « *Parce qu'ils ne sont pas étudiés selon le milieu et la société où vit l'élève* ».

E3 : « *Des fois on trouve des textes qui ne correspondent pas aux niveaux des élèves* ».

II.6. Volume horaire consacré pour tamazight

A la question : « Le nombre d'heure consacré pour enseigner tamazight est-il suffisant ou non? ». L'étude chiffrée donne les résultats suivants :

Tableau N°09 : Volume horaire consacrée pour tamazight

Oui		Non		Total	
%		%		%	
2	22.22	7	77.77	9	100

L'analyse qualitative montre que la majorité des informateurs (77,77%) déclarent que le volume horaire consacré pour l'enseignement de la langue amazighe est insuffisant contre (22,22%). Notons que (66,66%) des enquêtés nous ont donné des explications contre (33,33%). Ils disent que le programme de tamazight est long et nécessite plus d'heures ; car avec un nombre d'heures insuffisant, l'enseignant ne peut pas atteindre ses objectifs. Les apprenants doivent donc étudier encore plus cette langue, pour leur permettre de développer davantage leurs compétences dans cette langue. Ceci d'une part, les apprenants arabophones ont besoin d'un volume horaire plus important pour les acquérir d'autre part.

Ce contenu apparait dans les propos suivants :

E1 : « *Car le programme est long, cela demande plus d'heures surtout pour remédier* ».

E2 : « *Trois heures c'est insuffisant pour une langue surtout pour les apprenants arabophones* ».

E3 : « *Parce que le temps consacré pour les autres langues est plus que notre langue maternelle* ».

E4 : « *Parce que c'est une langue maternelle dont l'apprenant a besoin de travailler plus pour qu'il s'attache de plus en plus à cette langue* ».

E5 : « *Comparer à d'autres matières c'est très insuffisant, on ne peut aboutir à un enseignement de la pédagogie de projet* ».

E6 : « *Je vois que ce n'est pas assez, il leur faut au moins quatre ou cinq heures par semaine* ».

II.7. Nombre d'élève en classe

Questionner les enseignants sur le volume horaire, nous incite à demander des éclaircissements sur le nombre d'élèves en classe et les conséquences sur leur rendement et déroulement des cours en classe.

A la question : « Les effectifs en classe gênent-ils l'enseignant de tamazight ? ».

L'étude quantitative montre que la majorité des enseignants (88,88%) ont répondu positivement contre (11,11%) comme le montre ce tableau.

Tableau N°10 : Nombre d'élève en classe

Oui		Non		Total	
%		%		%	
8	88,88	1	11,11	9	100

Ils déclarent que les effectifs en classe influencent l'activité pédagogique en classe. (77,77%) ont justifié leurs réponses contre (11,11%). Ils déclarent que les effectifs en classe influencent sur le bon déroulement de l'activité pédagogique en classe. (77,77%) ont justifié leurs réponses contre (11,11%). Ils précisent que les classes surchargées empêchent le bon déroulement des cours. Autrement dit, nous ne pouvons pas suivre chaque apprenant à son rythme d'apprentissage, et les difficultés se présentent aussi dans les travaux en groupe et dans la maîtrise de la classe, ce qui freine l'avancement des programmes.

Ce contenu apparait dans les propos des enquêtés qui disent :

E1 : « *Parce que cela ne facilite pas la transmission des savoirs et le travail en groupe* ».

E2 : « *Des classes surchargées* ».

E3 : « *La difficulté de transmettre le message* ».

E4 : « *La difficulté qui se trouve c'est le travail de groupe et aussi pour transmettre le message* ».

E5 : « *L'approche par compétence demande beaucoup de moyens afin d'arriver à un objectif déterminé* ».

E6 : « *On trouve des difficultés surtout dans le travail de groupe* ».

E7 : « *L'effectif nous gêne surtout dans l'avancement des cours surtout quand on travail avec les apprenants en groupe* ».

Par ailleurs, d'autres informateurs ne manifeste aucune gêne par rapport à l'effectif des élèves en classe ; cela est exprimé par une enseignante qui dit :

E : « *Tamazight c'est la langue ou c'est la matière qui ne se gêne pas de l'effectif* ».

II.8. Les problèmes rencontrés dans l'enseignement de tamazight

A la question : « *Quels sont les problèmes rencontrés dans l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes ?* ».

L'analyse quantitative montre que tous les enseignants questionnés soit (100%) ont répondu à cette question. Certains déclarent que les problèmes sont divers, le temps est insuffisant pour répondre à toutes les préoccupations des apprenants. Vient s'ajouter le manque de supports pédagogiques pour aider les élèves en difficultés ; donc l'enseignant doit expliquer autrement à chaque fois certaines notions, ce qui perturbe dans l'avancement des programmes et fait que d'autres élèves freinent à chaque fois. Certains enquêtés insistent sur les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones au niveau de l'oral et de l'écrit, et sur la compréhension de la terminologie.

Ce contenu apparait dans les réponses données par nos informateurs qui notent:

E1 : « *Réexpliquer à chaque fois certains notions, ce qui perturbe l'avancement des programmes* ».

E2 : « *Temps insuffisant pour répondre à toutes les catégories* ».

E3 : « *Les arabophones trouvent des difficultés de terminologie/néologie/textes typiquement kabyle, difficultés dans la production écrite, difficultés dans la production orale* ».

E4 : « *Un grand fossé existe entre élève arabophones et amazighophones* ».

E5 : « *On ne trouve pas de temps en plus pour mieux expliquer pour les arabophones* ».

E6 : « *Manque de documents, livres ou autre pour aider les élèves arabophones surtout* ».

D'autres, par contre, présentent de la même manière les cours pour tous les apprenants. Pour eux, c'est aux élèves de chercher à comprendre, et cela dépend de leur motivation. Ils insistent aussi sur le fait que la langue amazighe doit être aimée et acceptée par eux ; ceci est essentiel et la suite viendra après petit à petit.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Je ne trouve pas de problèmes, mais pour l'enseignement de tamazight, il doit être aimé par les apprenants* ».

E2 : « *Pour moi, je ne trouve pas de problèmes, les apprenants en classe sont les mêmes* ».

E3 : « *Il n' ya pas vraiment de problèmes* ».

II.9. Difficultés rencontrées au niveau de l'oral

A la question : « *Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones au niveau de l'oral ?* ».

La majorité des questionnés, soit (88,88%) ont donné des explications, contre (11,11%) qui n'ont pas répondu à cette question comme il est illustré dans ce tableau.

Tableau N°11 : Difficultés rencontrées au niveau de l'oral

Ceux qui ont répondu		Ceux qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%	
8	88,88	1	11,11	9	100

Les difficultés se manifestent au niveau de l'expression orale ; les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer couramment dans la langue enseignée : ils utilisent des emprunts,

et un langage incorrect, puisqu'il est difficile pour eux de prononcer les lettres alphabétiques pour former des mots quand ils pensent en arabe.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui déclarent :

E1 : « *Ils n'arrivent pas à s'exprimer facilement, ils font appel aux emprunts* ».

E2 : « *Ils parlent mal, ils ne comprennent pas tout* ».

E3 : « *La prononciation de quelques lettres et leur calligraphie* ».

E4 : « *Ils utilisent un langage incorrect, en employant des mots en arabe en français, un langage bref, ils ne peuvent faire de longs paragraphes* ».

E5 : « *Ils n'arrivent pas à exprimer correctement la réponse* ».

E6 : « *Difficile à prononcer les lettres alphabétiques ou former des mots ou des phrases quand on pense en arabe* ».

E7 : « *Il ya ceux qui ne comprennent pas la langue amazighe, parce qu'ils ne font pas d'effort de leur part, il ne la parle pas en dehors de la classes* ».

E8 : « *Il ne parle pas la langue amazighe, en plus ils n'essayent pas de la connaitre, ils n'ont pas des moyens pour les aider* ».

II.10. Moyens utilisés par les enseignants pour aider les apprenants

A la question : « Comment faites-vous pour les aider ? ».

En ce qui concerne les moyens utilisés par les enseignants pour aider les apprenants, (88,88%) des questionnées ont donné des informations, contre (11,11%).

Les réponses obtenues sont différentes : il y a ceux qui suivent chaque apprenant selon leur rythme d'apprentissage et aussi ils leur traduisent certaines notions en arabe. Ils leur proposent des exercices plus faciles, et ils les font aussi participer pour apprendre progressivement à lire puis à écrire. Ils appliquent, à cet effet, une pédagogie différenciée comme ils font appel à d'autres langues pour expliquer les cours dispensés.

Ce contenu apparait dans les propos suivants :

E1 : « *Nous appliquons la pédagogie différenciée* ».

E2 : « *Je leur fais appel à leur langue maternelle en traduisant* ».

E3 : « *Faire, apprendre la prononciation et la calligraphie correctement* ».

E4 : « *En leur corrigeant les erreurs, pour qu'ils puissent répéter correctement, on les aide à apprendre les mots, puis les phrases... etc.* ».

E5 : « *Faire participer les apprenants arabophones* ».

E6 : « *Proposer des exercices plus facile* ».

E7 : « *On parle avec eux seulement en langue amazighe* ».

E8 : « *On les interrogent pour lire au moins une phrase dans la séance de lecture/compréhension* ».

II.11. Pratique de l'approche communicative

A la question : « Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, pratiquez- vous l'approche communicative ? ». Les résultats chiffrés se présentent comme suit :

Tableau N°12 : Pratique de l'approche communicative

oui		Non		Total	
%		%		%	
8	88,88	1	11,11	9	100

L'étude quantitative montre que (88,88%) des enseignants pratiquent l'approche communicative contre (11,11%). Il ya un seul enseignant qui a répondu négativement à cette question. Il a justifié sa réponse en faisant référence au volume horaire insuffisant. Il note: « trois heures par semaine, c'est insuffisant pour pratiquer l'approche communicative ».

Par ailleurs, (77,77%) d'entre eux déclarent pratiquer des activités orales pour renforcer ce code chez les apprenants en difficultés contre (22,22%).

Les réponses données montrent que le but des activités orales est de cibler les apprenants qui ont des difficultés à l'oral. Le travail se fait après chaque séance de travail en groupe pour permettre aux apprenants de s'exprimer librement à propos de leurs travaux.

Ce contenu apparait dans les réponses des informateurs qui précisent que :

E1 : « Pour viser les apprenants qui ont des lacunes à l'oral ».

E2 : « A la fin de chaque séance, durant la séance le l'expression orale, après le travail de groupe ».

E3 : « C'est de permettre aux apprenants arabophones de bien s'exprimer, de dire des phrases juste, de s'intégrer dans le groupe ».

E4 : « Pas seulement ce qui concerne les cours ».

Ces enseignants (88,88%) tentent de renforcer les compétences du code oral visées chez les apprenants arabophones contre (11,11%). Toutefois, il y a un seul enseignant qui a répondu négativement à cette question. Il a justifié sa réponse en disant que : « Les apprenants n'arrivent pas à former des phrases ni a l'oral, ni à l'écrit ».

II.12. Problèmes posés au niveau de l'écrit

A la question : « Quels sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit ? », la majorité des informateurs, soit (88,88%), ont donné des précisions contre (11,11%) comme il apparait dans le tableau suivant.

Tableau N°13 : Problèmes posés au niveau de l'écrit.

Ceux qui ont répondu		Ceux qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%	
8	88,88	1	11,11	9	100

Les réponses données montrent que les difficultés qui se posent à l'écrit sont dues à plusieurs facteurs parmi lesquels nous citons, la non maîtrise du vocabulaire et la non compréhension des contenus dispensés. Ajoutons à cela le fait qu'ils pensent en arabe et écrivent en tamazight. C'est pourquoi ils n'arrivent pas à écrire correctement ; ils commettent des erreurs au niveau de la forme et du contenu.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Ils pensent en arabe, ils écrivent en tamazight* ».

E2 : « *Fautes d'orthographe* ».

E3 : « *Le vocabulaire* ».

E4 : « *La non maîtrise de la langue ou de l'alphabet, ils confondent par exemple entre le « t » et « th », « c » et « ch », ils n'arrivent pas à rédiger des phrases longues complexes, et ils ne comprennent pas dès fois le thème abordé* ».

E5 : « *Les élèves n'arrivent pas à écrire correctement* ».

E6 : « *Quand on n'arrive pas à prononcer les lettres alphabétiques convenablement, on ne peut pas écrire correctement* ».

E7 : « *Il ya une différence entre un niveau et un autre par exemple : les premières et les deuxièmes années mélangent les lettres alphabétiques du français ; Les troisièmes et quatrièmes années trouvent des problèmes surtout dans l'assimilation et le trait d'union* ».

E8 : « *Quand on n'arrive pas à prononcer les lettres alphabétiques convenablement on ne peut pas écrire correctement* ».

II.13. Importance de la lecture pour l'amélioration de l'écrit

A la question : « *Est ce que la lecture contribue à l'amélioration de l'écrit ?* », tous nos informateurs déclarent que l'activité de la lecture permet aux apprenants d'améliorer leurs niveaux à l'écrit. (77,77%) ont justifié leur réponse, contre (22,22%).

Les réponses obtenues montrent que la lecture donne la possibilité aux apprenants de développer leur imagination ; elles les aident à mémoriser certains mots, ce qui leur permettra d'améliorer leurs niveaux à l'écrit.

Ce contenu apparait dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *ça leur permet de développer leur imagination* ».

E2 : « *Parce que c'est à l'aide de la lecture que l'apprenant peut écrire correctement* ».

E3 : « *En s'appuyant sur la graphie des mots, en lisant le texte à maintes reprises, ils arrivent à mémoriser quelques lettres* ».

E4 : « *La lecture participe à l'amélioration de l'écrit, car la prononciation des mots correctement améliore l'écrit, aide à écrire correctement* ».

E5 : « *La culture de la lecture aide l'élève à améliorer son niveau d'écriture* ».

E6 : « *Parce que l'élève quand il lit, mémorise l'écriture des mots* ».

E7 : « *Aident beaucoup les élèves* ».

II.14. Maîtrise de la lecture

A la question : « *Est-ce-que les élèves maîtrisent-ils la lecture ?* »

L'analyse quantitative montre que (77,77%) des informateurs ont répondu à cette question contre (22,22) comme le montrent le tableau ci dessous.

Tableau N°14 : Maîtrise de la lecture

Ceux qui ont répondu		Ceux qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%	
7	77,77	2	22,22	9	100

Les réponses données mettent en évidence la maîtrise de la lecture par certains apprenants, il y a aussi ceux qui rencontrent des difficultés. Par ailleurs des élèves arabophones maîtrisent la lecture parce qu'ils s'intéressent au texte.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Certains* »

E2 : « *Pas tout les apprenants* ».

E3 : « *Pas tous les élèves certains excellentes maîtrisent très bien, parfois certains arabophones lisent très bien parce qu'ils s'intéressent vraiment au texte* ».

E4 : « *Il ya des apprenants qui ne maîtrisent pas la lecture* ».

E6 : « *La majorité des apprenants même si ils ont des difficultés dans l'écriture, mais la lecture lire* ».

E7 : « *Les apprenants sont de trois catégories, il ya ceux qui savent lire sans problèmes, il ya ceux qui lisent en faisant quelques erreurs, il ya ceux qui ne savent pas lire du tout* ».

II.15. Méthode utilisée dans le cours de notation

Ayant remarqué les erreurs de notation commises au niveau de l'écrit lors de notre présence en classe, pendant la période de stage pratique effectué en fin de cycle de licence en 2016, nous voulons savoir quelle est la méthode utilisée pour enseigner la notation. Nous remarquons que (44,44%) ont donné des précisions contre (55,55%). Ces réponses montrent que le cours de notation est fait dans plusieurs activités notamment les exercices donnés en classe et aussi dans les productions écrites que ça soit dans les devoirs ou les compositions. Autrement dit, cette activité n'est pas explicitée indépendamment des autres. Le temps qu'ils lui consacrent est insuffisant.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Le cours de notation est une compétence ciblée au cycle primaire, au collège c'est juste des révisions* ».

E2 : « *Le travail d'exercices, les devoirs, et les compositions* ».

E3 : « *Ce cours ne lui avons pas donnée sa valeur, parce qu'on le fait intégrer soit avec le cours de grammaire ou de conjugaison* ».

E4 : « *Des productions écrites* ».

Notons aussi que (66,66%) d'entre eux ont présenté les objectifs des cours de notation contre (33,33%). Selon eux, ils consistent en la maîtrise de l'écrit. Ajoutons le fait que l'enseignant peut identifier les difficultés que rencontre chaque élève. Ils aident aussi les apprenants dans la compréhension des cours, pour développer leurs compétences dans la production écrite.

Ce contenu apparaît dans les propos des informateurs qui disent :

E1 : « *C'est la maîtrise de l'écrit* ».

E2 : « *L'amélioration de l'écrit compréhension production de l'écrit sauvegarder le caractère latin sans mélanger les lettres* ».

E3 : « *L'objectif des cours de notation est d'améliorer l'écrit des apprenants* ».

E4 : « *Afin d'avoir une idée sur chaque élève* ».

E5 : « *Pour que l'élève apprennent à écrire* ».

E6 : « *C'est un moyen qui permet aux apprenants d'écrire sans erreurs* ».

En partant de l'idée que l'assimilation des règles de notation se fait entre autres grâce à l'exercice de la dictée, nous avons, à cet effet, posé une question aux enseignants sur son usage et son utilité. C'est donc un exercice important.

En parlant de l'idée que l'assimilation des règles de notation se fait entre autres grâce à l'exercice de la dictée. Nous avons, à cet effet, posé une question aux enseignants sur son usage et son utilité. C'est donc un exercice important dans l'apprentissage d'une langue.

II.16. La pratique de l'exercice de la dictée

Tous nos interviewés pratiquent l'exercice de la dictée qui, selon eux, aide les apprenants à améliorer l'orthographe, l'écoute, et à éviter de commettre les mêmes erreurs. Cette activité permet aussi d'évaluer les apprenants aux niveaux de l'écoute et de l'écrit, et avoir une idée sur le niveau de l'ensemble des élèves.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui notent :

E1 : « *Aider l'apprenant à améliorer son orthographe à maîtrisé cette langue, à ne pas commettre les mêmes erreurs la prochaine fois* ».

E2 : « *Améliorer la rédaction chez les apprenants* ».

E3 : « *Pour assurer la maîtrise des concepts* ».

E4 : « *ça donne la bonne confiance aux apprenants eux mêmes pour améliorer l'écriture pour éviter les erreurs d'orthographe* ».

E5 : « *Pour améliorer le niveau de l'apprenant à l'écrit* ».

E6 : « *Pour évaluer l'élève sur l'écoute et l'écrit* ».

E7 : « *Pour qu'ils apprennent à écrire et pour reconnaître celui qui sait écrire correctement* ».

E8 : « *Des fois selon la structure de la séquence* ».

Etant donné que nos enquêtés parlent de rédaction ou de production écrite, nous avons tenté de savoir si les élèves arrivent à réaliser des productions concrètes.

II.17. Réalisation des productions concrètes

L'ensemble des enseignants arrivent à réaliser des productions écrites. Certains ont donné des explications qui consistent dans la compréhension des techniques d'expression écrite et l'application des conseils de leurs enseignants quand ils leur corrigent, ce qui leur

permet d'améliorer leur écrit. Ils précisent que cette activité se fait individuellement ou en groupe.

Ce contenu apparaît dans les réponses suivantes:

E1 : « *Ils comprennent la consigne de la production* ».

E2 : « *Les apprenants suivent les conseils de l'enseignant* ».

E3 : « *Ils assurent plusieurs séances de production par exemple correction du 1^{er} jet, progression du 2^{ème} jet, correction du 3^{ème} jet. Cette méthode permet de réaliser des productions concrètes* ».

E4 : « *Certains élèves arrivent à réaliser des productions concrètes, les élèves qui s'intéressent beaucoup* ».

E5 : « *La plupart des élèves répondent sur le sujet donné* ».

E6 : « *Dans chaque séquence on a des activités d'expressions écrites, il y a celles qu'on fait chacun tout seul, il ya celles qu'on fait en groupe* ».

E7 : « *A la fin de chaque séquence les apprenants arrivent à écrire un texte en relation avec les types et les thèmes étudiés* ».

II.18. Evaluation des compétences des élèves

A la question : « Comment procédez-vous pour évaluer les compétences des élèves ? », l'analyse qualitative montre que les réponses données font référence à plusieurs évaluations, se basent sur les tests oraux et écrits. Elle se fait soit avant le cours, ou après le cours, sur la base des devoirs et des compositions. Ils parlent d'évaluations diagnostique, formative, et sommative.

Ce contenu apparaît dans les propos suivants:

E1 : « *Par des tests oraux et écrits* ».

E2 : « *Tests oraux, devoirs intégration* ».

E3 : « *Evaluer l'oral compréhension et production, évaluer l'écrit (compréhension et production)* ».

E4 : « *Evaluation sommative à la fin de chaque cours, évaluation formative (devoirs et compositions) a la fin de chaque trimestre* ».

E5 : « *Pendant après le cours et aussi avant* ».

E6 : « *Devoirs et composition* ».

E7 : « *Expressions écrites ou orales exercices d'applications, devoirs, compositions* ».

E8 : « *L'évaluation diffère quand elle est orale et quand elle est écrite* ».

Nos informateurs ont précisé les différents types d'évaluation qu'ils emploient. Il s'agit de l'évaluation diagnostique, formative et sommative, (55,55%) d'entre eux contre (44,44%) nous expliquent qu'ils évaluent les apprenants (arabophones et kabylophones) de la même façon.

Ceux qui ont répondu par la négative ont justifié leurs réponses par le fait que les apprenants n'ont pas les mêmes compétences ; il faut prendre en compte leur pré requis car on ne peut pas les évaluer de la même façon.

Les réponses suivantes le montrent clairement :

E1 : « *Prendre en compte leur pré-requis* ».

E2 : « *Parce qu'ils ont des lacunes au niveau des activités de chaque séquence, ils connaissent mal la langue* ».

E3 : « *L'apprenant kabylophone maîtrise la langue* ».

E4 : « *On évalue les apprenants selon ce qu'ils connaissent et ceux qu'ils ont appris* ».

Ils précisent aussi que la méthode de la pédagogie de projet permet aux apprenants de développer leurs connaissances et leurs capacités. Ils considèrent qu'ils sont plus actifs et plus motivés à travailler avec cette méthode.

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « *Elle permet à l'apprenant de participer à son apprentissage il devient maître à bord l'apprenant est plus actif* ».

E2 : « *Parce que cette méthode met l'enseignant comme guide, animateur et l'apprenant comme créateur* ».

E3 : « *Parce qu'il y a certainement des compétences qu'on ne peut pas négliger chez ces apprenants qui méritent un suivi par l'enseignant* ».

E4 : « *C'est elle qui permet à l'élève de construire ses connaissances par lui-même, et l'enseignant n'est qu'un guide* ».

Etant donné cette situation, nous avons demandé aux informateurs de nous proposer les solutions qui permettraient de prendre en charge les apprenants arabophones.

L'analyse quantitative montre que (66,66%) des informateurs ont répondu à ce questionnaire contre (33,33%) comme il apparaît dans le tableau suivant.

Tableau N°15 : Prise en charge des apprenants arabophones

Ceux qui ont répondu		Ceux qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%	
6	66,66	3	33,33	9	100

Les réponses données montrent que les solutions proposées par les enseignants sont différentes : certains parlent de prévoir des séances de rattrapage, de consacrer plus de temps et d'activités ou d'exercices. Leur faire aimer la langue amazighe, les pousser à faire des efforts, à créer une ambiance de travail, à simplifier les programmes annuels, à faire établir des sujets d'évaluation à leur niveau, et élaborer des manuels et des dictionnaires pour aider les apprenants arabophones à mieux comprendre la langue. Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

E1 : « Prévoir des séances de rattrapage des activités à réaliser à la maison ».

E2 : « Leur consacrer plus de temps et d'activités ».

E3 : « Les motivations faire aimer la langue amazighe les pousser à faire des efforts créer une ambiance de travail ».

E4 : « Simplifier les programmes annuels, faire établir des sujets d'évaluation à leur niveau pour la mise à niveau ».

E5 : « Il faut qu'il ait des livres et des dictionnaires qui vont aider les apprenants arabophones pour qu'il comprennent la langue amazighe correctement ».

Enfin, une catégorie attire notre attention sur le fait que ce sont les spécialistes de la langue qui sont plus aptes à donner des solutions pour la prise en charge des apprenants arabophones comme il est mis en évidence dans cette réponse : « C'est une question à poser pour les spécialistes de la langue ».

Ils ont donné également des propositions qui consistent dans : l'adéquation des programmes avec le niveau des apprenants, leur allègement, et l'enseignement de tamazight dès la première année primaire. L'augmentation du volume horaire de cette matière ainsi que l'élaboration d'autres moyens pédagogiques plus adéquats dans le but d'apprendre facilement la langue amazighe sont d'autres propositions.

Ce contenu apparait dans les propos ci-dessous :

E1 : « *Adéquation des programmes par rapport aux niveaux des apprenants chose qui n'est pas prise en considération dans notre pays, et allègement des programmes* ».

E2 : « *Proposer des cours qui répondent à leurs niveaux réels* ».

E3 : « *Faire intéresser ces arabophones à cette langue, il ne faut jamais les négliger ou les écarter de cette langue, et aussi établir des dictionnaires tamazight/ arabe à leur niveau* ».

E4 : « *La langue amazighe doit être enseignée dès la première année du cycle primaire* ».

E5 : « *Il faut plus de temps pour la prise en charge des apprenants arabophones, pour motiver leur curiosité* ».

E6 : « *Préparation des livres et des moyens permettant d'aider les apprenants arabophones que ça soit au niveau de l'oral ou au niveau de l'écrit* ».

Conclusion

Comme il apparait à travers l'analyse des questionnaires, l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes composées d'apprenants arabophones et kabylophones n'est pas une tâche facile. Des difficultés se posent au niveau de la gestion de la classe ; les cours dispensés qui ne sont pas tous assimilés de la même façon ; car les élèves non natifs ont besoin d'une prise en charge particulière : plus d'exercices, plus d'efforts et l'usage d'autres langues pour expliquer mieux les contenus ciblés. A cet effet, les enseignants se trouvent devant une situation à laquelle ils ne sont pas bien préparés du point de vue de leur formation pédagogique. C'est pourquoi plusieurs méthodes et évaluations sont utilisées dans le but d'attirer cette catégorie vers cette langue et afin d'atteindre les objectifs visés dès le départ. Les propositions qui sont faites montrent clairement la complexité de l'acte pédagogique et la situation à laquelle ils sont confrontés ; d'où la nécessité de prendre en charge la langue (son

aménagement) pour leur donner les outils nécessaires qui faciliteraient le processus enseignement /apprentissage de tamazight à un publique diversifié.

Chapitre III

Analyse des entretiens et des productions écrites

Introduction

Dans ce chapitre nous allons d'abord procéder à l'analyse des entretiens que nous avons effectué, nous allons ensuite analyser les productions écrites des apprenants arabophones de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne dans l'objectif est de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones au niveau de l'oral et de l'écrit.

Les difficultés d'apprentissage sont des obstacles qui sont généralement temporaires et peuvent être en lien avec ce que la personne peut vivre comme des comportements inadéquats et des conditions socio- affectives difficiles.

Ces problèmes se présentent dans les points suivants :

- difficultés au niveau de la lecture.
- difficultés au niveau de l'expression écrite.
- difficultés au niveau de la communication orale¹.

III.1. Analyse des entretiens

Nous allons procéder maintenant à l'analyse des entretiens recueillis par la technique de l'enregistrement. Notons que nous avons discuté avec les apprenants arabophones, nous leur avons donné la liberté de s'exprimer librement sur l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe, ce qu'ils rencontrent comme difficultés; d'ou l'intérêt de ces enregistrements est d'analyser le code oral.

Dans les pratiques langagières des enquêtés (apprenants), plusieurs langues (l'arabe algérien, le français et le kabyle), sont en usage. Ils sont donc considérés comme des locuteurs bilingues, donc nous allons d'abord définir le concept de bilinguisme.

III.I.1. Le bilinguisme

D'une manière générale, le bilinguisme est « *la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon le milieu ou les situations, deux langues différentes* »²

¹ ELLEMBERG D, *Les difficultés d'apprentissage*, <http://www.laclassedelucie.com/?Page-id=134> . Consulté le 20/06/2018.

² DUBOIS J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. Larousse, France, 1994, P.66.

Selon Moreau, « *le bilinguisme est un phénomène mondial. Dans tous les pays, on retrouve des personnes qui utilisent deux ou plusieurs langues à divers fins et dans divers contextes. Dans certains pays, pour être considérée comme instruite, une personne doit posséder plus de deux langues* »¹.

Le contact des langues entraîne des phénomènes sociolinguistiques, nous allons aborder ceux qui sont attestés dans les énoncés des questionnés. Il s'agit de :

III.1.1.a. L'emprunt

L'emprunt consiste dans le fait qu'« *une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Le terme emprunt est généralement limité au lexique* »².

Nous avons dégagé quelques exemples d'emprunts à l'arabe et au français et qui enregistrés chez nos informateurs :

Les emprunts à l'arabe

- Ttafey-d **şuēubat** mi ara ttaruy. (Je rencontre des difficultés à l'écrit)
- **Netthawal** ad tt-nissin. (on essaie de l'apprendre)
- Hedrey-tt **cwiya bark**. (Je parle rarement cette langue)
- Ad nexdem **temrin**, ma yella ur nefhim ara ad ay-id ternu **temrin** nniden. (Nous faisons des exercices, si nous ne comprenons pas, elle nous donnera un autre).

Les emprunts au français

- **Le problème** ur ssiney ara ad tt-hedrey, **c'est pour ça** ur ssiney ara ad tt-aruy. (Le problème consiste dans le fait que je ne sais ni parler, ni l'écrire).
- Hedrey-tt cituḥ, **mais** macci kulec **juste**. (Je parle quelques fois avec des difficultés).
- Qqar-ay-d **facilement**. (Je lis facilement).
- Nxeddem **les projets en groupes**. (nous faisons des projets en groupe).

III.1.2. L'utilisation des néologismes

Nos informateurs utilisent aussi quelques néologismes. Selon Dubois, « *la néologie est le processus de formation de nouvelles unités lexicales. Selon les frontières qu'on veut*

¹ MOREAU M L, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Ed. Mardaga, Belgique, 1997, P.61.

² DUBOIS J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, op. cit, P.177.

assigner à la néologie, on se contentera de rendre compte des mots nouveaux, où l'en englobera dans l'étude toutes les nouvelles unités de significations (mots nouveaux et nouvelles combinaisons ou expressions) ».¹

Ces néologismes sont ceux qu'ils ont appris à l'école et qui sont en usage en classe comme : Agzul, Asentel, Ađris, Igrawen, Massa, Isenfaren.

En général, la langue qui domine dans les pratiques langagières des apprenants arabophones, est leur langue maternelle. Cependant, il y a des apprenants qui parlent seulement en arabe algérien.

Exemples

- Ana manefhemc el amaziyya. (Moi je ne comprends pas tamazight).
- Ki tetkelem el muzalima ma nefhem walu. (Quand l'enseignante parle, je ne comprends rien du tout).
- Maneqderc nsewelha, bac ma yeđeđkuc eliya zumala taēi. (Je ne peux pas lui poser de questions, pour que mes camarades ne se moquent pas de moi).

Ces énoncés expliquent clairement les difficultés que les apprenants arabophones rencontrent en classe. Le fait de dire qu'ils ne comprennent pas ce que l'enseignante fait en classe est inquiétant, et interpelle ceux qui travaillent dans ce domaine pour réfléchir à la composante du public concerné par l'enseignement de cette langue. Après avoir analysé brièvement les discours épilinguistiques des apprenants, nous allons prendre en charge leurs productions écrites pour mettre en évidence leurs caractéristiques.

III.2. Analyse des productions écrites

Nous avons récupéré 25 productions écrites réalisées par des apprenants arabophones, afin de vérifier les types d'erreurs commises que ça soit au niveau de la forme ou du contenu. Nous avons pris en considération les apprenants de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne, pour comparer par la suite entre leurs profils d'entrée et de sortie.

III.2.1. Les erreurs de forme

La forme d'un texte consiste dans les procédés d'écriture utilisés comme le titre, la répartition des paragraphes, l'alinéa, la majuscule, et la ponctuation.

¹Idem, P.322.

L'ensemble des productions écrites produites par les apprenants arabophones de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne, ne respectent pas ces procédés d'écriture. Cela apparaît dans la majorité des copies. (Voir en annexes productions écrites des apprenants de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne).

Exemple d'une production écrite de 1^{ère} année moyenne

« yiwen wass **yeruh argaz** yer **tuzgi di abrid-is yewalla** asenduq **ura s uffellas** tasarut **lefeta yeftah** asenduq yufad **atas** n urey. Yedmit **yeruhe** yer **tmedint** yeznuzu uray imir yuyad **seraya**, takerust **ttameqqrant yewi** twacult-ines **yeëicu** di lhna ».

Correction

Yiwen wass, iruḥ urgaz yer tezgi, deg ubrid-is iwala asenduq yura s uffell-as tasarut n lfeṭṭa, yefteḥ asenduq-nni yufa-d atas n wurey. Yeddem-it iruḥ yer temdint yezenz-it. Imir yuy-d ṣṣeraya akked d tekerust d tameqqrant, yewwi twacult-is uyalen ttidiren di lehna.

Exemple d'une production écrite de 4^{ème} année moyenne

« nekk **hmlay** ad **zdyey** deg taddart **maci ttamdint**. **Hmlay ad zdyey** di taddart acku dina ad tafed lehna **ig raha** ,ulac lhul d useyed, **yila** waḍu **ylhan** ur **yelwt** ara di taddart medden **msefham usean tjmie ttëamanen garsen** , di taddart **lhwa** yelhan dima ad yili, **watiliq** s **seha yik.adiniy** imeden ur **tjanar idura nsen** wa **druhen** yer **tamdint** .

Correction

Nekk ḥemmley ad zedyey deg taddart maci di temdint, ḥemmley taddart acku dinna ad tafed lehna d rraḥa ulac lhul d useged, yella waḍu yelhan ur yumis ara. Di taddart medden ttemsefhamen, sean tajmaet ttyiman gar-asen, lehwa yelhan dima yella, yerna ad tiliq s ṣṣeḥa-inek. Ad iniy i medden ur ttaḡḡan ara idurar-nsen iwakken ad ruḥen yer temdint ».

III.2.2. Les erreurs de contenu

Les erreurs de contenu sont celles qui relèvent de la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, et le lexique.

Dans notre analyse, nous avons relevé les erreurs les plus fréquentes qu'on a retrouvées dans les productions écrites des apprenants arabophones de 1^{ère} et de 4^{ème} année moyenne.

III.2.2.1. Les erreurs qui relèvent de la phonétique / phonologie

La phonétique est « *la branche de la linguistique qui étudie la composante phonique du langage, par opposition aux autres domaines : morphologie, syntaxe, lexicque, et sémantique* ». ¹

La phonologie est « *la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique* ». ²

Les aspects de la phonétique et de la phonologie se présentent donc dans les points suivants :

III.2.2.1.a. L'assimilation

L'assimilation est « *un type très fréquent de modifications subies par un phonème au contact d'un phonème voisin, et qui consiste pour les deux unités en contact à avoir des traits articulatoires communs* ». ³

Selon Moreau « *l'assimilation linguistique est le changement de l'emploi habituel d'une langue à l'emploi habituel d'une autre langue. Ce changement peut être complet ou se manifester plus simplement par l'augmentation de la séquence d'emploi d'une langue dans un domaine particulier ; le degré d'achèvement de l'assimilation linguistique fera qu'il y aura ou non un substrat qui sera légué aux générations postérieurs* » ⁴

Exemple

Erreur	Correction	Equivalent en français
Ttameqrant	D tameqrant	Elle est grande
Atteğen	Ad tt-ğğen	La laisser
Ttamdint	D tamdint	La ville

¹ Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. Larousse, France, P.361.

² Op.cit. .P.362.

³ Idem, P.55.

⁴ MOREAU M L, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Ed. Mardaga, Belgique, 1997, P.51.

Ttaddart	D taddart	Le village
----------	-----------	------------

III.2.2.1.b. La tension consonantique

La tension consonantique est fondamentale en tamazight. La consonne tendue doit être prononcée avec force. Il faut bien faire la différence entre une consonne simple et une consonne tendue car le mot a une signification différente selon la prononciation.¹

Exemples

Erreur	Correction	Equivalent en français
As	Ass	Jour
Yessea	Yesea	Il possède
Aṭtas	Aṭas	Beaucoup
Meden	Medden	Les gens
Tadart	Taddart	Le village

III.2.2.1.c. La confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « a »

Il existe trois voyelles fondamentales : a, i, u. La voyelle neutre « e » (encore appelée voyelle zéro ou schwa) se prononce sans esquisser de mouvement de la bouche. Elle facilite simplement la prononciation de groupe de consonnes.²

Dans les productions écrites recueillies, nous avons constaté que les apprenants confondent entre la voyelle neutre « e » et « a ».

Exemples

Erreur	Correction	Equivalent en français
Yaf	Yef	Sur
Waḥd-s	Weḥd-s	Tout seul
Yarnu	Yernu	En plus
Tasea	Tesea	Elle possède

¹ NAIT ZERRAD K, *Grammaire moderne du kabyle*, Karthala, Paris, 2011, P19.

² NAIT ZERRAD K, *Grammaire moderne du kabyle*, Op.cit, P.17.

III.2.2.2. Les erreurs relatives à l'opposition d'état

L'opposition d'état est l'une des spécificités du nom en berbère. En effet, cette langue oppose deux formes d'état qui se distinguent par leur morphologie : l'état libre et l'état d'annexion.

Un nom est à l'état libre quand il apparaît sous la forme qu'il prend habituellement lorsqu'il est hors syntagme.

Par ailleurs, le nom est dit à l'état d'annexion marqué lorsqu'il subit des changements dans sa partie initiale ; des modifications dans sa voyelle initiale ou préfixation d'une semi-voyelle.

Selon S. Chaker « *ce concept grammatical appartient au couple oppositif état libre ~ état d'annexion, l'alternance caractéristique de l'initiale du nom en berbère. L'opposition d'état est l'un des points les plus délicats du système grammatical berbère tant au plan des signifiants qu'au niveau syntaxique* »¹.

Exemples

Erreur	Etat libre	Etat d'annexion	Equivalent en français
Felaḥ	Afellaḥ	Ufellaḥ	Fellah
Araw-is	Arraw-is	Warraw-is	Ses enfants
Taqcict-ni	Taqcict-nni	Teqcict-nni	La fille
Tuzgi	Tizgi	Tezgi	La forêt
Seggas	Useggas	Useggas	Année

III.2.2.3. Les erreurs relatives au lexique

L'ensemble des mots d'une langue constitue son lexique. Cet ensemble separe en sous ensembles, selon un certain nombre de variables, il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue².

¹CHAKER S, *Manuel de linguistique berbère II, Syntaxe et diachronie*, Ed. ENAG, Alger, 1996, P39.

²LAHMANN A et MARTIN B, *Introduction à la lexicologie, sémantique, et morphologie*, Ed. Nathan, Paris, 2000, P.19.

Chapitre III Analyse des entretiens et des productions écrites

Selon Dubois : « *le mot lexique désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. A ce titre, le lexique entre dans divers systèmes selon la façon dont est envisagé le concept* »¹.

Dans notre analyse, nous avons relevé quelques phénomènes liés au lexique comme la néologie, et l'emprunt. Ces derniers nous les avons trouvés aussi bien dans les enregistrements que dans les productions écrites.

III.2.2.3.a. La néologie

Les néologismes attestés dans les écrits des enquêtés sont ceux qui sont disponibles dans le manuel scolaire et utilisés par les enseignants.

Exemples

Néologisme	Equivalent en français
Acku	Parce que
Sumata	En général
Maca	Mais

Il s'agit souvent des connecteurs comme c'est le cas de « acku » et maca.

III.2.2.3.c. L'emprunt

Exemples

Emprunt	Equivalent en français
Yeïcu	Vivent
Lemdina	La ville
Rifu	Le village
Lhwa nqi	L'air pur
Anhafed	Protéger

¹ Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. Larousse, France, 1994, P.282.

D'après l'analyse des productions écrites des apprenants arabophones nous avons remarqué que les erreurs commises sont presque les mêmes pour les deux niveaux, mais la différence s'explique par le fait que les apprenants de 1^{ère} année arrivent difficilement à écrire un paragraphe en tamazight. Par contre en 4^{ème} année, ils arrivent quand même à former un paragraphe même si des erreurs sont attestées, nous pouvons dire qu'ils ont, toute fois, qu'ils ont acquis certaines compétences durant le cycle moyen.

Conclusion

La technique de l'observation nous a permis d'une part de constater les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones au niveau du code oral et du code écrit. Ce constat se justifie par un des problèmes auquel les enseignants sont confrontés ; ils consistent dans la présence de niveaux confondus des élèves arabophones et kabylophones et une classe hétérogène dont les profils sont diversifiée, ceci d'une part. D'autres part, l'entretien a confirmé l'idée des lacunes qui se posent au niveau du code oral. Les apprenants utilisent des emprunts et au même temps l'arabe algérien, leur langue maternelle dans les conversations que nous avons eus avec eux, L'analyse des productions écrites des apprenants met en évidence quelques erreurs de notation liées à la non maîtrise de certaines règles d'écriture, d'où le phénomène de l'assimilation, la confusion entre la voyelle « e » et « a », la tension consonantique. En plus des difficultés au niveau du choix du vocabulaire et de l'emprunt caractérisant les écrits analysés.

Conclusion générale

Conclusion générale

La recherche que nous avons effectuée à propos de l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes (Arabophones et Kabylophones), et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants arabophones du cycle moyen, confirme nos hypothèses de départ :

Notre première hypothèse consiste dans le fait que la pédagogie différenciée serait une méthode adéquate pour l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes. En effet, tous les enseignants questionnés soutiennent que cette méthode est plus adéquate pour l'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes.

Notre deuxième hypothèse présente l'idée que la pédagogie de projet aiderait les enseignants à gérer la diversité des apprenants. En fait, la majorité des enseignants questionnés, soutiennent l'idée qu'elle facilite leur tâche et donne la possibilité aux apprenants de s'impliquer avec aisance quelque soit leur langue maternelle.

Notre troisième hypothèse est liée à l'importance du travail de groupe qui contribuerait à faciliter l'apprentissage de la langue amazighe chez les apprenants arabophones. En effet, les formateurs que nous avons questionnés soutiennent que le travail en groupe permet d'intégrer les apprenants arabophones avec les kabylophones dans le même groupe. Ceci les motive et les encourage à effectuer des projets.

Notre quatrième hypothèse consiste à supposer que les apprenants arabophones seraient confrontés à des difficultés liées au lexique et à l'expression orale, au fait, d'après l'analyse des entretiens et des productions écrites, nous avons remarqué que la majorité des apprenants arabophones trouvent des difficultés au niveau de l'expression orale et aussi au niveau du lexique employé.

Cependant, ces méthodes pédagogiques posent des problèmes dans leur application : la surcharge des classes, le temps insuffisant consacré à cette matière et le manque de moyens ne facilite pas la tâche aux enseignants.

Pour conclure, nous pouvons dire que pour la réussite de cet enseignement, une prise en charge sérieuse doit être mise en place. Elle est liée à une formation des enseignants qui prendra en charge un peu plus le volet pédagogique et didactique. Ajoutons l'augmentation du nombre d'heures consacré à l'enseignement de la langue amazighe, et la mise en place des

moyens et des supports pédagogiques adéquats pour la prise en charge des problèmes qui se posent sur le terrain. L'introduction de l'enseignement de la langue amazighe dès la première année du cycle primaire est aussi recommandé et ceci pour une meilleure valorisation de cette langue.

Ce modeste travail n'est qu'une tentative d'expliquer le phénomène d'apprentissage de tamazight, langue seconde, pour des apprenants arabophones se trouvant dans des classes hétérogènes. Nous avons limité notre étude à quelques établissements scolaires du cycle moyen (CEM) de la région de DBK, de la wilaya de Tizi-Ouzou. Une étude plus approfondie et plus vaste permettra de cerner l'objet et d'arriver à des résultats que nous pouvons généraliser à d'autres écoles dont le public concerné par le processus enseignement/apprentissage de la langue amazighe est hétérogène, dans le sens où ils parlent deux langues maternelles différentes (l'arabe algérien et une variété de tamazight). Avancer de tels propos se justifie par les difficultés qui se posent sur le terrain chez les apprenants aux niveaux du code oral et écrit, comme il a été signalé dans les chapitres réservés à l'analyse des données.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- ACHAB R, *La néologie lexicale berbère (1945-1995)*, Ed. Peeters, France, 1996.
- AREZKI D, *Méthodologie de la recherche graduée et post-graduée*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2008.
- BELGASMIA N, *L'expression écrite en tamazight*, Ed. HCA, 2006-2007.
- CHAKER S, *Manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Ed. ENAG, Alger, 1996.
- DE KETELE J-M et ROEGIERS X, *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'intervenir et d'étude de documents*, Ed. De Boeck, Belgique, 2009.
- GHIGHLILIONE L et MATHALON B, *Les enquêtes sociolinguistiques, Théorie et pratique*, Ed. Armand Colin, Paris, 2008.
- LAHMANN A et MARTIN B, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Ed. Nathan, Paris, 2000.
- MAGER R F, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Ed. Dunod, France, 1975.
- MOIRAND S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed. Hachette, Paris, 1982.
- MOREAU M L, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Ed. Mardaga, Paris, 1997.
- NABTI A, et TIZZIRI N, *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Alger, 2000.
- PRZESMYCKI H, *Pédagogie différenciée*, Ed. Hachette, Paris, 1991.
- NAIT ZERRAD K, *Grammaire moderne du kabyle*, Karthala, Paris, 2001.

Articles

- AIT AMAR MEZIANE O, « *De la pédagogie par objectif à l'approche par compétence : migration de la notion de compétence* », in : *Synergies chine n° 9*, 2014.
- HAMELINE D, « *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* », Ed. ESF, Paris, 1979.
- KAHLOUCHE R, « *L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie* », *Les langues en danger*, Paris, 2000.
- LACEB M O, « *Evaluation sur l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien* », *Etat des lieux, Etudes et documents berbères*, 21, 2003.

-MANSOUR A, « *Approche par compétence* », université Libanaise (faculté de pédagogie et faculté des sciences), *Repères – IRM*. N° 88, Juillet 2012.

-NABTI A, « *Quelle didactique pour l'enseignement / apprentissage de la langue amazigh* », in : *iles d'imesli n° 4*, LAELA UMMTO, 2012.

-ROEGIERS X, « *La pédagogie de l'intégration en bref* », Rabat, Mars, 2006.

-SABRI M, « *Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur* », in *Timsal n tamazight*, N°3, s/d de A. Dourari, CNPLET, Alger, 2012

-SABRI M, « *L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelles bases pédagogiques ?* », in *la revue des deux rives Europe-Maghreb*, « *L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation*, s/d de Michel QUITOUT et Marielle RISPAIL, Grenoble, 2009.

-SABRI M, « *L'enseignement de la langue amazighe aux arabophones. Quelles stratégies adopter. Cas des étudiants arabophones du DLCA de Tizi-Ouzou* », Actes du 2ème colloque : *Tamazight dans le système éducatif algérien. Problématique d'aménagement*, s/d de Abderrezak DOURARI, CNPLET/MEN, 2005, ENAG, 2011.

Dictionnaires

-DUBOIS J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. France, Paris, 1994.

-GALISSON R, COSTE D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed. Hachette, Paris, 1976.

-IDRES A et MADI R, *Dictionnaire universel bilingue français-tamazight*, Ed. Jazz, 2003.

Sites internet

➤ SALHI M, Enseignement de tamazight en Algérie: état des lieux-TSA, <http://www.tsa-algerie.com/enseignement-de-tamazight-en-algerie-etat-des-lieux/>, Consulté le 17/12/2017.

➤ DEWEY J, <http://educatice.enslyon.fr/EducTice/recherche/scenario/Scenatlce/pedagogies-actives/pedagogie-de-projet>. Consulté le 29/06/2018.

➤ PERRENOUD P, Pédagogie de projet, <http://sites.google.com/site/stiprojevae/situation-problème/pédagogie-du-projet#Toc-Avec-Quels-objectif>. Consulté le 29/06/2018.

➤ L'évaluation, http://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc_3a7ais-fiche-8-lc3evaluation.pdf. Consulté le 29/06/2018.

➤ GENIER E, www.lecafédufle.fr/2018/03/différents-types-évaluation/. Consulté le 29/06/2018.

➤ PERRENOUD P, L'approche par compétence : définition et principes, <http://tarekghalel.ek.la/l-approche-compétence-définition-et-principes-a293733531>. Consulté le 30/06/2018.

➤ PETITHORY F, Introduction à l'approche communicative, <http://tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/06/approches-communicative.docx>. Consulté le 30/06/2018.

- PETITHORY F, Introduction à l'approche communicative, <http://tentative1monsite.esy.es/wp-content/uploads/2016/06/approches-communicative.docx>. Consulté le 30/06/2018.
- Programme de la langue amazighe de 2^{ème} année moyenne, <http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pd%20à%20moyenne/>. Consulté le 30/06/2018.
- ELLEMBERG D, Les difficultés d'apprentissage, <http://www.laclassedelucie.com/?Page-id=134> . Consulté le 20/06/2018.

Annexes

Résumé en Tamazight

Résumé en Tamazight(Agzul)

Tutlayt n tmaziyt d tutlayt tayemmat n ugdud amaziɣ, mbaed amennuy i d-yellan fell-as aṭas n yiseggasen-aya; gar-asen tafsut n 1980, tuɣal tekcem yer uyerbaz i tikkelt tamezwarut deg useggas n 1995, tuɣal d tayennawt tunṣibt deg tmurt n lezzayer de useggas n 2016.

Tutlayt n tmaziyt tettmagar aṭas n wuguren deg uselmed-ines, dayen i d aɣ-yeḡḡan ad nerr lwelha yer yiwen ger wuguren-agi : d aselmed n tutlayt n tmaziyt deg yiwerbazen anida i tt-lemden waeraben d leqbayel.

Deg unadi-agi-nney ad neered ad nerr yef tmukrist-agi:

D acu-tent tarrayin i sexdamen iselmeden i uselmed deg tesmilin yemxalafen?

D acu-ten wuguren i d-ttmagaren inelmeden ierbwawalen di timawit d tira?

Deg leqdic-agi-nney nefka-d kra n turdiwin:

- Tasegmisent tannezlayt, tezmer ad tili d tarrayt ilaqen i uselmed n tmaziyt deg tesmilin yemxalafen.
- Tasgmisent n yisenfaren, tetteawan iselmeden deg uxeddin-nen.
- Axeddin s yigrawen yetteawan inelmeden ierbwawalen akken ad lemden tutlayt n tmaziyt.
- Inelmeden ierbwawalen ttmagaren-d uguren deg wayen yerzan amawal d timawit.

Iwakken ad nerr yef tmukrist-nney nexdem anadi-nney deg wannar, yerna nsexdem kraḍ n tarrayin n unadi iwakken ad nejmeɛ ammud-nney, tamezwarut, d tarrayt n usefqed, anda nehḍar timsirin yer yiselmeden n tmaziyt, tis snat d tarrayt n yisteqsiyen, deg-s nhegga-d azal n 30 n yisteqsiyen i yiselmeden n tmaziyt n uswir alemmas n tyiwant n Drae Ben Xedda, akken ad nzer d acu-tent tarrayin isexdamen iwakken ad seyren deg tesmilin yemxalefen, tis kraḍ, d tarrayt n usekles, anda nehḍer akked yinelmeden ierbwawalen, neskels-d ayen id-aɣ nnan,ernu yef waya,njemɛ-d kra n yisenfaliyen-nen s tira, akken ad nzer d acu-ten wuguren I d ttmagaren inelmeden-agi ama di timawit ney di tira.

Tazrawt-nney tebda yef kraḍ n yixfawen:

Ixef amezwaru:

Deg yixef-agi, nefka-d s tewzel amezruy n tutlayt n tmaziyt, syin akkin nefka-d kra n tbadutin i wawalen igejdanen: Tasegmisent, Alemmod, Anelmad, Tizemmar, Timawit, Tira, syin yers nebder-d kra n tarrayin n uselmed yesean assay d usentel-agi-nney, syin akkin nebder-d isefranen n tzemmar n timawit akked tira d yiswan-nsent.

Ixef wis sin:

Deg yixef-agi, nexdem asenked i yisteqsiyen id-as-nefka i yiselmaden n tmaziyt, iswi-nney akken ad nzer d acu-ten tarrayin i sexdamen deg uselmed n tmaziyt deg tesmilin yemxalafen.

Yer tagara n yixef-agi, nesawed ad d-nbeggen belli tuget n yiselmaden ttmagaren atas n wuguren deg uselmed n Tamaziyt deg yiwerbazen anda tt-lemden waeraben d leqbayel, dayen i d-ten yeğgan semrasen atas n tarrayin akken ad jebden lwelha n yinelmaden-agi.

Ixef wis kraḍ:

Deg yixef-agi, nexdem asenked i yiseklas d yisenfaliyen s tira n yinelmaden ierbwawalen, iswi-nney akken ad nzer d acu-ten wuguren i d-ttmagaren inelmaden-agi di timawit d tira.

Yer tagara n yixef-agi, nufa-d belli tuget n yinelmaden ierbwawalen ur ssinen ara ad mmeslayen tutlayt n tmaziyt akken ilaq, wala ad tt-arun akken iwata.

Tagrayt:

Deg unadi-agi i nexdem yef usentel: aselmed n tmaziyt deg tesmilin anda llan waeraben akked leqbayel, d wuguren i d-ttmagaren inelmaden ierbwawalen n uswir alemmas, nsawed ad d-nbeggen turdiwin n tazwara:

Turda tamezwarut: Tasegmisent tannezlayt, tezmer ad tili d tarrayt ilaqen i uselmed deg tesmilin yemxalafen, merra iselmaden nnan-d belli d tagi i d tarrayt ilaqen.

Turda tis snat: Tasegmisent n yisenfaren, tetteawan inelmaden deg uxeddin-nsen, tuget n yiselmaden nnan-d belli d tidet tetteawan ama d inelmaden ama d iselmaden.

Turda tis kraḍ: Axeddim s yigrawen yetteawan inelmaden ierbawalen akken ad lemden tutlayt n tmaziyt, merra iselmaden nnan-d belli axeddim s yigrawen yetteawan inelmaden ierbawalen akken ad lemden tutlayt n tmaziyt.

Turda tis ukkuz: inelmaden ierbawalen ttemagaren-d uguren deg wayen yeenan amawal d timawit, yer laḥsab n usenked I nexdem i yiseklas akked yisenfaliyen s tira nufa-d belli tuget n yinelmaden ttemagaren-d atas n wuguren deg wayen yeenan amawal d timawit.

Maca, tarrayin-agi ur ttwasmarsent ara akken ilaq deg wannar, acku llan atas n wuguren ama d ayen yeenan tasileyt n yiselmaden, ernu yers tismilin ččurent, yerna yella lexsas deg wayen yeenan akud d tawilat.

Yer tagara, nezmer ad nini iwakken ad igerrez uselmed n tutlayt n tmaziyt ilaq-as atas n leqdic ama d ayen yeenan tasileyt yelhan n yiselmaden, asenqes n wumdan n yinelmaden deg tesmilt, asnerni n wakud i tutlayt n tmaziyt, syin yers, ilaq ad tt-lemden yinelmaden seg useggas amezwaru n uyerbaz amenzu, ernu yef waya ilaq ad as-fken akk tawilat iwelmen akken ad tawi igemmaḍ igerzen.

Glossaire

Dans le résumé en tamazight nous avons utilisé des concepts que nous avons expliqués dans ce glossaire :

Tamazight	Français
Alemmud	Apprentissage
Allalen	Moyens
Ammud	Corpus
Anadi	Recherche
Anelmad	Apprenant
Annar	Terrain
Aselmad	Enseignant
Aselmed	Enseignement
Asefqed	Observation
Asenked	Analyse
Assay	Relation
Uguren	Difficultés
Isallen	Informations
Iseklas	Enregistrements
Isefranen	Critères
Isenfaren	Projets
Isteqsiyen	Questions
Iswi	Objectif
Tamukrist	Problématique
Tannezlayt	Différenciée
Tarrayt	Méthode
Tasegmisent	Pédagogie
Tasileyt	Formation
Tazrawt	Etude
Tibadutin	Définitions
Timawit	L'oral
Tira	L'écrit
Tismilin	Classe
Turdiwin	Hypothèses
Tizemmar	Compétences

Questionnaires

Questionnaire adressé aux enseignants :

Afin de mieux connaître la situation dans laquelle se déroule l’enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes, nous vous remercions d’avance pour votre collaboration.

Profil des enseignants :

Age :

Sexe : M F

Lieu de résidence :

Diplôme obtenu :

Etablissement :

Niveau :

Expérience :

1-Quelle est la méthode que vous utilisez dans l’enseignement de la langue amazighe ?

- La pédagogie de projet
- La pédagogie par objectif

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

2-Est ce que vous maitrisez l’approche par compétence ?

Oui Non

Si non dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

3-Est ce que vous appliquez cette approche?

Oui Non

Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....

4-Entre l'approche par compétence et l'approche par contenu, quelle est celle qui est la plus fiable dans l'enseignement de tamazight ?

.....
.....
.....
.....

5-Comment vous faites pour gérer l'hétérogénéité du groupe en classe ?

.....
.....
.....
.....

6-Est-ce que la pédagogie de projet vous facilite t-elle votre tâche ?

.....
.....
.....
.....

7- Que préférez-vous :

Le travail en groupe

Le travail individuel

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

8-Les programmes d'enseignement de la langue amazighe sont-ils adaptés au niveau des élèves ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

9-Le nombre d'heure consacré pour enseigner tamazight est-il suffisant ou pas ?

Oui Non

Si Non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

10-Les effectifs en classe gênent-ils l'enseignement de tamazight ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

11-En classe, les tâches sont assurées par l'enseignant tout seul, ou bien en collaboration avec les apprenants ?

.....

Justifiez votre réponse?

.....
.....
.....
.....

12-Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes ?

.....
.....

.....
.....

13-Etes vous suffisamment formés pour gérer la diversité de ces apprenants ?

.....
.....
.....

14-Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones au niveau de l'oral ?

.....
.....
.....

15-Comment faites-vous pour les aider?

.....
.....
.....

16-Dans la cadre de l'enseignement de l'oral, pratiquez-vous l'approche communicative ?

Oui Non

Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

17 Pratiquez-vous les activités orales spontanées ?

Oui Non

Si oui, expliquez ?

.....
.....
.....

18-Les compétences orales visées, sont-elles mises en place chez les apprenants arabophones ?

Oui Non

Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

19- Quels sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit ?

.....
.....
.....
.....

20-Est ce que la lecture participe à l'amélioration de l'écrit?

Oui Non

Pourquoi?

.....
.....
.....
.....

21-Est-ce que les élèves maitrisent-ils la lecture?

.....
.....
.....
.....

22-Comment le cours de notation est-il dispensé, quelle est la méthode utilisée?

.....
.....
.....
.....

23-Quel est l'objectif des cours de notation?

.....
.....
.....
.....

24-Est ce que vous pratiquez l'exercice de la dictée?

Oui Non

Pourquoi?

.....
.....
.....
.....

25- Est-ce que ces élèves arrivent à réaliser des productions concrètes ?

Oui Non

Expliquez ?

.....
.....
.....
.....

26-Comment procédez-vous pour évaluer les compétences des élèves ?

.....
.....
.....
.....

27-Quels sont les types d'évaluation que vous employez ?

.....
.....
.....
.....

28-Est-ce que vous les évaluez de la même façon que les apprenants kabylophones?

Oui Non

Si Non, Pourquoi?

.....
.....
.....
.....

29-Quelle est la méthode pédagogique pour vous, que vous considérez la plus adéquate ?

.....

Dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

30-quelles sont à notre air, les solutions qu'on peut envisagées pour la prise en charge des élèves arabophones ?

.....
.....
.....
.....

31-Est-ce que vous avez des propositions à faire ?

.....
.....
.....
.....

Entretiens

Apprenant 01

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté: Hemmley-tt, **ttmeniy** ad tt-issiney mlih.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Cuya kan.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté: Ur ssiney ara ad –tt hedrey.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté: **Le problème** ur ssiney ara ad-tt hedrey, **c'est pour ça ur** ssiney ara ad tt-aruy.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Cwiya kan.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Ih nxeddem.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Nxeddem s les groupes, par exemple yef elwasf nettemeawan gar-anney, mkul yiwen si le groupe –nni ad yefk l'idée mbeed ad nemcawar gar-anney iwakken ad nexdem **agzul**.

Apprenant 02

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Hemmley tamazight cuya.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : **Qlil** melmi id-ttawiy **æcra**.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Hedrey-tt cituḥ, mais **macci** kulec **juste**.

Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Nedir besaf el axta.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Macci mlih.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Ih nexedem les projets.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Par exemple nediru ela lwasf nwesfu hadak læabd, nedekru ismu, lxsais dyalu, mbeed njemeu gaε lmaelulat wa nkewnu faqra.

Apprenant 03

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?
- Enquêté : Hemmley-tt.
- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?
- Enquêté : D leali-ten.
- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?
- Enquêté : Tewear-iyi cuya meena ttefhamey mi ara d-heder massa.
- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?
- Enquêté : Ttafey-d **surubat** mi ara ttaruy.
- Enquêteur : Est-ce-que vous maitrisez la lecture?
- Enquêté : Qqar-aɣ-d **facilement**.
- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?
- Enquêté : Nxeddem les projets s **yigrawen**.
- Enquêteur : Raconter-nous comment vous faites ?
- Enquêté : Mkul yiwen ad yefk l'idée yef **usentel**-nni wa netbadlu el afkar.

Apprenant 04

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : **Besif** fell-anney ad tt-nyer.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Njib 10-11.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Maneqdarç neaber.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Nelqa bezaf surubat bac nekteb.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Lala.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Ih nediru.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Ana neetiham el maɛlumat belearbiya wa hum iterjmu.

Apprenant 05

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Cuya kan.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Cuya kan.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Manaarefc nehdar ha.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Ndir bezaf elaxta.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Nelqa surubat mi neqra cuya.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Nxeddem **isenfaren**.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Ad -ay d-yini ccix ad nehdar yef lhağa, mebeed nekkni win ur nefhim ara nettemrawan gar-anney iwakken ad d-nesufay **aḍris**.

Apprenant 06

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Cwiya **netthawal** ad tt-nissin.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Les notes cv.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Lhedra cwiya bark.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Kayen kalimat waera bac nektebha.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Neqra cwiya.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Ndiru les projets.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Nettemeaman gar-anney

Apprenant 07

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?
- Enquêté : Neqraha normal.
- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?
- Enquêté : Nataij lhant cwiya.
- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?
- Enquêté : CV Nehderha cwiya.
- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?
- Enquêté : Ndir les fautes fi elkitab.
- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?
- Enquêté : Neqraha cv.
- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?
- Enquêté : Ndiru les projets s **yigrawen**.
- Enquêteur : Raconter-nous comment vous faites ?
- Enquêté : Ki ndiru mēa ashabi leqbayeln neqlhum maēlumat belearbiya wahum iterjmu.

Apprenant 08

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Nhebha mi tjini sriba.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Cwiya kan.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Hedrey-tt **cwiya berk**.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Tira ad tt-ketbay mi xedmey tucddiwin.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Neeref neqra.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tmazight ?

- Enquêté : Nxeddem **les projets en groupes**.

- Enquêteur : Raconter-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Teseffham ay-d **massa** d acu ara nexdem ,nixeddem jmie, hemmley mi ara nixeddem s yegrawen ,nettemεawan gar-anney massa dayen tetteawan-ay amedya, ad nexdem temrin ,ma yella ur nefhim ara ad ay-id ternu temrin nniḍen.

Apprenant 09

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Ih , teejebni.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Cwiya berk, macci besaf.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Maneqderc nœber mliħ

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Ndir besaf el axta.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Macci mliħ.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tamazight ?

- Enquêté : Ih, ndiru les projets.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Nxeddem en groupes, après mkul waħed yeeti fikra, nejemeu gaε el afkar bac ad newdem **adris**.

Apprenant 10

- Enquêteur : Est-ce que vous avez accepté d'étudier tamazight ?

- Enquêté : Nhebha.

- Enquêteur : Est-ce que vos résultats sont acceptables ?

- Enquêté : Yaeni mliḥa cwiya.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'oral ?

- Enquêté : Manehder hac mliḥ3.

- Enquêteur : Quelles sont les difficultés que vous rencontrés à l'écrit ?

- Enquêté : Xedmey aṭas tucḍiwin.

- Enquêteur : Est ce que vous maitrisez la lecture?

- Enquêté : Tewear-iyi aṭas.

- Enquêteur : Est-ce que vous faites des projets en tamazight ?

- Enquêté : Ih,nxeddem s **yigrawen**.

- Enquêteur : Racontez-nous comment vous faites ?

- Enquêté : Amedya ad nexdem yef ugram n umdan,mkul yiwen yeeti fekra ɛla hadak læbd, waḥed ygul d amelḥan, waḥed ygul cujaε,...mbeɛdnejemeu gaεlewsayef-nni,bac ad neglem amdan-nni jmiε.

Table des matières

Table des matières

Sommaire des tableaux

Sommaire.....07

Introduction générale.....10

1. Présentation du sujet.....11

2. Choix du sujet.....11

3. Objectif du choix du sujet.....11

4. Problématique.....11

5. Hypothèses.....12

6. Cadre méthodologique.....12

6.1.Présentation de l'enquête.....12

6.2.Présentation des techniques choisies.....12

6.2.1. L'observation.....12

6.2.2. Le questionnaire.....13

6.2.2.1. Des questions ouvertes.....13

6.2.2.2. Des questions fermées.....13

6.2.2.3. Des questions mixtes.....13

6.2.3. L'entretien.....14

6.3.Présentation du terrain.....14

6.4.Présentation des informateurs.....15

6.4.1. Les enseignants.....15

6.4.2. Les apprenants.....16

6.5.Quelques difficultés du terrain.....17

6.6.Répartition du travail.....17

Chapitre I : Considérations théoriques.....18

Introduction.....19

I. Cadre conceptuel et état de la question.....19

I.1. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe.....	19
I.2. Etat de la question de recherche.....	20
I.3. Définitions des concepts clés.....	21
I.3.1. Pédagogie.....	21
I.3.3. Apprentissage.....	21
I.3.3. Apprenant.....	22
I.3.4. Compétence.....	22
I.3.5. Code oral.....	22
I.3.6. Code écrit.....	22
II.1. Approches et méthodes pédagogiques.....	23
II.1. Pédagogie par objectif.....	23
II.1.1. Principes de la pédagogie par objectif.....	23
II.1.2. Avantages de la pédagogie par objectif.....	23
II.1.3. Limites de la pédagogie par objectif.....	24
II.2. Pédagogie de projet.....	25
II.2.1. Objectifs de la pédagogie de projet.....	25
II.2.2. L'évaluation en pédagogie de projet.....	26
II.2.2.1. L'évaluation diagnostique.....	26
II.2.2.2. L'évaluation formative.....	26
II.2.2.3. L'évaluation sommative.....	26
II.3. L'approche par compétence.....	27

II.3.1. Les principes de l'approche par compétence.....	27
II.3.2. Les objectifs de l'approche par compétence.....	27
II.4. L'approche communicative.....	28
II.4.1. Les forces de l'approche communicative.....	28
II.4.1.1. La centration sur l'apprenant.....	28
II.4.1.2. La dimension sociale.....	29
II.4.1.3. L'authenticité.....	29
II.4.1.4. La compétence de communication.....	29
II.4.1.4.a. La composante linguistique.....	29
II.4.1.4.b. La composante discursive.....	29
II.4.1.4.c. La composante référentielle.....	30
II.4.1.4.d. La composante socioculturelle.....	30
II.4.2.5. Le rôle de l'enseignant.....	30
II.5. La pédagogie différenciée.....	30
II.5.1. Les caractéristiques de la pédagogie différenciée.....	30
II.5.2. Dispositifs de la différenciation.....	31
II.5.2.1. Mise en interaction de différents acteurs.....	31
II.5.2.1.a. Les personnes.....	31
II.5.2.1.b. Le savoir.....	31
II.5.2.1.c. L'institution.....	31
II.5.2.2. Les différents niveaux de différenciation.....	32

II.5.2.2.a. Différenciation des processus d'apprentissage.....	32
II.5.2.2.c. Différenciation des structures.....	32
II.5.3. Objectifs de la pédagogie différenciée.....	32
II.5.3.1. Améliorer la relation enseignants / enseignants.....	33
II.5.3.2. Enrichir l'interaction sociale.....	33
II.5.3.3. Apprendre l'autonomie.....	33
II.5.4. La finalité de la pédagogie différenciée.....	33
III. Compétences et objectifs dans le domaine oral/écrit.....	34
III.1. Compétences et objectifs dans le domaine oral.....	34
III.1.1. Les compétences de l'oral.....	34
III.1.2. Les objectifs d'apprentissage.....	35
III.2. Compétences et objectifs dans le domaine écrit.....	35
III.2.2. Les compétences de l'écrit.....	35
III.2.2. Les objectifs d'apprentissage.....	36
Conclusion.....	37
Chapitre II : Analyse des questionnaires.....	38
Introduction.....	39
II.1. Méthode pédagogique utilisée par les enseignants.....	39
II.2. Maîtrise de l'approche par compétence.....	40
II.3. Gestion d'une classe hétérogène.....	43

II.4. Pédagogie de projet/une méthode efficace.....	45
II.5. Adaptation des programmes au profil des élèves.....	46
II.6. Volume horaire consacrée pour tamazight.....	48
II.7. Nombre d'élève en classe.....	49
II.8. Les problèmes rencontrés dans l'enseignement de tamazight.....	50
II.9. Difficultés rencontrés au niveau de l'oral.....	51
II.10. Moyens utilisés par les enseignants pour aider les apprenants.....	52
II.11. Pratique de l'approche communicative.....	53
II.12. Problèmes posés au niveau de l'écrit.....	54
II.13. Importance de la lecture dans l'amélioration de l'écrit.....	55
II.14. Maîtrise de la lecture.....	56
II.15. Méthode utilisée dans le cours de notation.....	57
II.16. La pratique de l'exercice de la dictée.....	58
II.17. Réalisation des productions concrètes.....	58
II.18. Evaluation des compétences des élèves.....	59
Conclusion.....	62
Chapitre III : Analyse des entretiens et des productions écrites.....	64
Introduction.....	65
III.1. Analyse des entretiens.....	65
III.I.1. Le bilinguisme.....	65

III.1.1.a. L'emprunt.....	66
III.1.2. L'utilisation des néologismes	66
III.2. Analyse des productions écrites.....	67
III.2.1. Les erreurs de forme.....	67
III.2.2. Les erreurs de contenu.....	68
III.2.2.1. Les erreurs qui relèvent de la phonétique / phonologie.....	69
III.2.2.1.a. L'assimilation.....	70
III.2.2.1.b. La tension consonantique.....	70
III.2.2.1.c. La confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « a ».....	70
III.2.2.2. Les erreurs relatives à l'opposition d'état.....	71
III.2.2.3. Les erreurs relatives au lexique.....	71
III.2.2.3.a. La néologie.....	72
III.2.2.3.c. L'emprunt.....	72
Conclusion.....	73
Conclusion générale.....	74
Bibliographie.....	77
Annexes.....	81
Annexe I : Résumé en tamazight.....	82
Annexe II : Glossaire.....	86
Annexe III : Questionnaires.....	88

Annexe IV : Entretiens.....96

Annexe V : Productions écrites.....107

Table des matières.....125