

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵜⵉⵣⵉ ⵓⵣⵣⵓ
ⵕⵓⵏⵓⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵙⵓⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵕⵓⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵙⵓⵔⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :

N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master II

DOMAINE : Langue et Culture Amazighes.

SPECIALITE : Linguistique Appliquée amazighe : Enseignement, Communication

Titre

**Les difficultés rencontrées par les apprenants de 5ème année
Primaire lors de la réalisation d'une production écrite.**

Présenté par :

BOUZEBODJA Meriem

Encadré par :

Mme ABDENNEBI Houria

Jury de soutenance :

Présidente: Mme BOUKHROUF Ouiza

Encadreur : Mme ABDENNEBI Houria

Examinatrice : Mme HALLIL Ferroudja

Promotion : Janvier 2021

Remerciements

Nous remercions avant tout DIEU tout puissant, de nous avoir aidés à réaliser ce travail.

Au terme de ce travail nous tenons à exprimer nos vifs remerciements pour notre grande et respectueuse promotrice, Mme ABDENNEBI HOURIA pour avoir accepté de nous encadrer pour sa disponibilité, ses conseils avisés et tout le temps qu'elle nous a consacré.

Nous remercions aussi tous les membres du jury Mme BOUKHROUF OUIZA, Mme HALIL FERROUDJA qu'ont bien voulu accepter de lire et d'évaluer ce travail.

Nous remercions tous les enseignantes et enseignants qui nous ont formés depuis la première année ainsi nos camarades d'étude.

Enfin nous adressons un grand merci à nos familles et toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à :

- *Mes très chers parents, je les remercie pour leur encouragement et leur sacrifice durant mes études. Que Dieu les protège et les garde.*
- *Mes adorables sœurs : Dihia, Katia, Nawel, Sarah et ma très chère petite Ines.*
- *Mon unique frère : Yusef.*
- *Mon très cher mari marzouk, pour son soutien, sa compréhension et son encouragement.*
- *Ma belle famille.*
- *Toutes mes amies.*

Meriem

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction générale | 6 |
| Premier chapitre : Identification a la production écrite | 11 |
| Deuxième chapitre : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence) | 20 |
| Troisième chapitre : Analyse des erreurs | 26 |
| Conclusion générale | 42 |
| Bibliographie | 44 |
| Corpus : Annexes | 48 |
| Table des matières | |
| Résumé | |



Introduction générale

Introduction générale :

L'enseignement de la langue Amazighe a vu le jour dès 1995 après le boycott de l'école par des milliers d'élèves dans toute la Kabylie. C'était cet événement qui était à l'origine de ce changement.

Au début beaucoup ont cru qu'il était facile d'enseigner la langue maternelle à des enfants qui en ont une certaine maîtrise du moins à l'oral, et qui possèdent déjà une compétence linguistique, voir un lexique qui leur permet de communiquer avec les autres. Donc il s'agissait à cet effet, de répondre à la demande sociale, et entamer un processus d'alphabétisation : apprendre aux apprenants à lire et à écrire en tamazight. Ceci d'une part, impliquer l'enseignement de tamazight dans le système éducatif, lui donner un statut administratif en l'intégrant dans le programme nationale du ministère de l'éducation national est un autre objectif qui s'inscrit à long terme.

Après la généralisation de cet enseignement. L'école aujourd'hui nous présente un public hétérogène .Face à la présence de l'apprenant arabophone, il est indispensable que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie variée et diversifiée et propose des stratégies d'apprentissage différentes afin d'atteindre les objectifs visés pour chaque apprenant.

De la a commencé le besoin de préparer le terrain et d'explorer de nouvelles méthodes d'enseignement pour réussir à enseigner cette langue.

En 2007 nous avons vu que l'école Algérienne a initié une nouvelle méthode d'enseignement qui est l'approche par compétence.

Présentation du sujet :

Notre mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique .Notre étude consiste à analyser les productions écrites des apprenants et ce afin de voir les difficultés rencontrées par les apprenants pendant une pratique scripturale .Pour réaliser notre investigation nous avons choisi de cibler des apprenants de 5^{ème}AP au niveau de l'école primaire. Analysé leurs productions écrites, car nous estimons que ce terrain est favorable à l'obtention de résultats fiables sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité de la production écrite.

Choix de sujet :

En tant qu'étudiante du département de langue et culture amazigh et future enseignante, je sais que la maîtrise de cet apprentissage est difficile, En partant de ce point-là j'ai décidé d'attaquer la didactique de l'écrit.

L'écrit aujourd'hui joue un rôle très important dans la réussite de l'apprentissage. La maîtrise est l'une des clés essentielles de la réussite scolaire.

L'objectif de ce travail consiste dans un premier temps, de connaître les difficultés rencontrés par les apprenants lors de l'activité de production écrite, ensuite relever et analyser les types d'erreurs récurrentes et faire une étude descriptive et déceler les causes de ces erreurs.

Problématique :

Notre problématique repose sur des questions touchant à l'enseignement et apprentissage de l'écrit auprès des élèves de 5^{ème} année primaire. Les questions que nous posons sont les suivantes :

Quelle est la place de l'écrit dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétences)? Quelles sont les difficultés rencontrées au cours de la production écrite d'une langue maternelle à l'école primaire et par quoi pouvons-nous les expliquer ?

Hypothèses :

- ✓ l'approche par compétences a apportée un développement dans l'activité de l'écrit. Cette dernière base sur la motivation des apprenants, où l'élève est un acteur principal qui construit son savoir à l'aide de l'orientation de l'enseignant.
- ✓ L'apparition des erreurs, dans les écrits des apprenants montre que ces derniers n'assimilent pas les cours de notation. Les apprenants ne distinguent pas entre les différents niveaux de la langue savoir, la phonétique, la phonologie, la syntaxe et à la morphologie qui n sont pas enseignés au niveau de ce palier.

Terrain d'investigation :

Notre enquête est effectuée entre les moins de janvier et mars 2020 dans un établissement de la région de Draâ el mizan, il s'agit de l'école Nouah Fatma.

Dans cet établissement, nous trouvons une enseignante de tamazight qui intervient dans une autre école primaire afin de compléter ses heures réglementaires.

Tableau : Profil des informateurs (apprenants)

Les apprenants, dont avons récolté les productions écrites remises aux enseignants. Nos informateurs sont de langue et sexe différents comme il apparait dans le tableau qui suit:

| Prénom | Niveau | Ecole | Langue maternelle | Sexe | Lieu |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|-------------|----------------------|
| Sofiane BOURICHA | 5^{ème} AP | Nouah fatma | kabyle | M | Draâ el mizan |
| Hadjer YAHIAOUI | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |
| Faouzi BENAMMER | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | M | Draâ el mizan |
| Yasmine SELLAMI | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |
| Rania TELLACH | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Arabe | F | Draâ el mizan |
| Ines BELKACEM | 5^{ème} AP | Nouah fatma | kabyle | F | Draâ el mizan |
| Aicha SGHIR | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Arabe | F | Draâ el mizan |
| Nasim MOUSSAOUI | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | M | Draâ el mizan |
| Aya GENOUN | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |
| Sarah MOUSSAOUI | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |
| Khouloud TELLACH | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Arabe | F | Draâ el mizan |
| Brahim BOUCHERQIA | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | M | Draâ el mizan |
| Yasmine ZAMOUM | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |
| Abdesselam BELABIODE | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | M | Draâ el mizan |
| Chaima SGHIR | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Arabe | F | Draâ el mizan |
| Chahrazed GENNADI | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Arabe | F | Draâ el mizan |
| Rayane HOCINE | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | M | Draâ el mizan |
| Malak BELLABIODE | 5^{ème} AP | Nouah fatma | Kabyle | F | Draâ el mizan |

Difficultés du terrain :

Lors de l'enquête effectuée dans l'établissement cité ci-dessus, nous avons rencontré des difficultés au cours de notre recherche sur le terrain. Il s'agit principalement de COVID-19 qui nous a empêchés de continuer notre travail et de ne pas récolter des données suffisantes pour analyser notre corpus.

Méthode d'investigation :

Afin de recueillir notre corpus, et avoir des réponses aux questions liées aux types d'erreurs nous avons utilisé :

L'observation indirect, qui caractérise par la récolte des productions écrites des apprenants remises à leurs enseignants. Ces productions comprennent un thème sur : la fête de yennayer et comment la célébrer.

Plan de travail :

Pour réaliser l'étude et mettre l'accent sur les difficultés de la production écrite, nous proposons ci-dessous un plan de travail.

Notre mémoire s'articulera autour de trois chapitres :

I. chapitre : Identification à la production écrite.

II. Chapitre : La place de la production dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence.)

III. chapitre : Présentation de corpus, erreurs, problèmes.

Dans le premier chapitre, nous définirons quelques notions, ainsi que les éléments théoriques liés à l'activité de la production écrite.

Dans le deuxième chapitre, nous situerons la place de la production écrite dans l'approche par compétence.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons notre corpus, et dégager les types d'erreurs.



Chapitre I

Identification a la production écrite

Introduction :

Dans ce chapitre intitulé « Eléments théorique », nous proposons un ensemble de définitions des notions en rapport avec la production écrite, comme les étapes de la production écrite, l'apprentissage de l'écrit. Enfin nous parlerons sur les stratégies de l'apprentissage d'une production écrite.

1.1 Définition de l'écrit :

L'enseignement des langues se base sur deux compétences essentielles ; l'une à l'oral et l'autre à l'écrit.

Et pour apprendre toute langue, il faut maîtriser ces deux compétences.

Une langue est parlée avant d'être écrite; et l'oral seul est insuffisant pour la transmission d'un message à distance ou a long terme.

Selon Jean Pierre Robert, le terme « écrit » est dérivé du verbe « écrire » (du latin scribe) L'écrit désigne: « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant, différentes fonctions langagières.»

En didactique, l'écrit est le plus fréquent assemblé avec d'autres mots soumis à une comparaison par paire.

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, L'écriture : «est une représentation de la langue parlée au moyen de signe graphiques»¹.

Ainsi, l'écriture est une activité sociale et fondamentale, elle fait partie des compétences à acquérir par chaque individu, l'apprentissage de l'écrit est l'une des fonctions essentielles et importantes de l'école.

En effet, à l'école les apprenants écrivent pour plusieurs objectifs ; pour expliquer, et donner des informations agir et réagir.²

Selon J. pierre Cuq, l'écrit est un : « résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité du discours établissant de façon spécifique une relation

¹- Robert, J, P, dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, les châteaux, EMP, S, A ,S .p.62.

²- Dubois. J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage; Paris: Larousse, coll. Trésors du français, 1994, p164.

entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le diffère, dans d'ici et maintenant ou dans l'ailleurs»¹.

D'après cette définition, nous pouvons dire que l'écrit est un genre de communication qui impose certains principe et règles qui mettent en relation une réaction et un lecteur, et dans cette citation : nous remarquons que l'oral !et l'écrit sont deux compétences langagière qui ont deux points communs, ainsi la compétence scripturale se fond sur la base de la compétence orale. C'est-à-dire la situation rédactionnelle est fondée sur les prés requis de la langue orale.

1.2 Définition de la production écrite :

La production écrite a été définie dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme: «une activité complexe de production des textes à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières»².

Selon cette définition, nous déduisons que l'activité de production écrite est une activité complexe qui suppose la maîtrise des compétences langagières, elle vise Aussi la production des textes et des discours qui sont des messages intégrant des situations de communication interactive entre le rédacteur et le lecteur³.

Le programme de français de 5^eAP présente la production. Ecrite comme: « la deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème, elle a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite, celle-ci doit se situer dans la Suite de la compréhension de l'écrit»⁴.

Autrement dit, la production écrite amène ou met l'apprenant dans une situation problème qui demande l'assimilation (incorporation des connaissances) de la part de l'apprenant pour résoudre le problème.

1.3 Les étapes de la production écrite :

Ce processus rédactionnel se déroule sur la base de plusieurs phases nécessaires :

¹- Cuq, J, P(2003), dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international F-E-J-E-R, p.78.

²- Robert, J, P. (2008).op.cit. P76.

³-Programme de français, 5^{ème}AP, Janvier, 2009, P.31.

⁴-Related: linx, revues, org/174hayes et flower production écrite.

- La lecture du sujet:

Le sujet proposé doit être lu plusieurs fois et avec attention.

- La planification:

«La planification permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que la le rédacteur veut transmettre»¹.

Pendant cette étape, le scripteur réévalue ses idées, et les reprends dans la mémoire à long terme concernant le thème traité et va les classer selon la valeur, en fixant un plan de travail à suivre lors de la rédaction.

- La mise en texte:

Cette étape implique la gestion simultanée de contraintes locales (orthographe, syntaxe...) et de contraintes globales structure d'ensemble cohérence, sémantique, cohésion inter phrastique...²

Cette étape permet au rédacteur de tester l'orthographe et la syntaxe de sa rédaction. Afin d'affronter les fautes avant la translation; c'est pour cela, au niveau des phrases du texte, il faut respecter la cohérence et la cohésion du texte. Elle se fera sur un brouillon où l'apprenant mobilisera ou appellera toute les caractéristiques linguistiques propres au thème dégagé (constructions syntaxiques, choix lexicaux, cohésion, cohérence).

- La révision:

Elle est nécessaire pour apporter les retouches, ou les corrections, elle implique toutes les opérations de retour en texte servant à corrige.

1.4 Apprentissage de la production écrite :**4.1 Qu'est-ce que l'apprentissage :**

Le mot apprentissage est dérivé du verbe apprendre qui, étymologiquement, veut dire: Saisir, comprendre.

R.B. Kozman (2006 :1) propose une définition relativement complexe, pour lui l'apprentissage :

¹-GADAU, J, Finet.C, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette.

²-Kozman, R-B. (2006).in : Eduquer, enseigner, former.et apprendre ! Résonances n° 88 Mars 2006.

«Peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire»¹.

Pour qu'il ait apprentissage, trois conditions doivent être remplies :

- Il faut qu'il ait changement dans le comportement ;
- Il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience ;
- Ce changement doit être relativement durable.

C. Rogers (1973 :152) affirme que :

«Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ».²

Cela nous fait rappeler aussi le statut du « bon apprenant », celui-ci profite des occasions, pratique, analyse ses problèmes, contrôle ses productions et maîtrise l'utilisation des stratégies pour apprendre à communiquer.

4.2 Stratégies d'apprentissage :

Le concept « stratégie d'apprentissage » est employé pour désigner toute activité menant à l'acquisition du savoir ou la manipulation d'une langue.

D'après S. Borg, (2001 p.42) la stratégie d'apprentissage peut avoir comme sens :

«Un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible.»³

Cela veut dire que la stratégie est une manière d'apprentissage adoptée par l'apprenant pour réussir son apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage peuvent être réparties en deux classes :

2.1 Stratégies directes :

On peut les classer en trois parties :

¹-Rogers, C. (1973).Liberté pour apprendre. Paris, Ed. Dunod.

²- Borg, S. (2001).La notion de progression. Paris, Didier.

³- Paul Cyr, Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998, p46.

2.1.1 Stratégie de mémorisation :

Cette stratégie est utilisée par l'apprenant pour faciliter l'accès au vocabulaire par le biais du cassement des unités lexicales ainsi que la mise en place, dans le contexte, des mots et des locutions. Cette stratégie permet à l'apprenant de sauvegarder les connaissances dans sa mémoire et de les mobiliser quand il le faut. Elle est aussi une révision régulière des unités lexicales et de leur structuration.

2.1.2 Stratégies de compensation :

Cette stratégie désigne la compensation des informations qui manquent par d'autres connaissances afin d'identifier les insuffisances de l'apprenant. En effet, il se peut que l'apprenant devine les sens d'un mot et son emploi dans un contexte ou tout simplement d'inventer des mots.

2.1.3 Stratégies cognitives :

Ces stratégies «impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.»¹

Les stratégies cognitives constituent un ensemble de techniques qui aident les apprenants à manipuler leurs matériels de langue. Elles se manifestent par des comportements observables qu'impliquent les apprenants pour comprendre mieux lors de leur processus d'apprentissage. En fait, ce type de stratégie est placé au centre de l'apprentissage. Parmi les stratégies cognitives les plus utilisées, on peut citer :

2.1.3.1 La prise de notes :

La prise de notes des mots, des expressions, des locutions, des concepts cette démarche permet de développer une autonomie chez l'apprenant.

2.1.3.2 Pratiques de la langue :

Cette stratégie permet la communication au moyen de la langue. Cette pratique consiste à produire des séquences, utiliser la langue dans des situations authentiques.

¹- Mokhtari Leksasi, Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, Université Ahmed Draya Adrar, 2017/2018, p.18.

2.1.3.3 Mémorisation :

Il s'agit d'appliquer une ou plusieurs méthodes de mnémotechniques afin d'améliorer sa compétence de mémorisation.

2.2 Stratégies indirects :

Elles sont aussi réparties en trois groupes :

2.2.1 Stratégies métacognitives :

Selon Paul Cyr ; « les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ». ¹

Donc, ce type de stratégie constitue un ensemble de procédures qui sert à l'organisation, la compréhension, l'auto-direction et l'auto-évaluation, employées par l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Parmi les techniques les plus constatées dans ce domaine, on distingue :

2.2.1.1 L'attention :

Accorde une attention particulière à l'activité d'apprentissage

2.2.1.2 L'anticipation :

Désigne l'élaboration d'une activité future qui n'a pas été traitée en classe. Ceci mobilise l'apprenant à anticiper des éléments nécessaires pour son apprentissage.

2.2.1.3 Autosuggestion :

Suppose que l'apprenant doit avoir une autonomie pour maîtriser le temps ainsi que son apprentissage.

2.2.1.4 Autoévaluation :

Suppose que l'apprenant est capable d'évaluer ses compétences et son apprentissage.

2.2.2 Stratégies socio affectives :

C'est un type de stratégie très important. Selon Paul Cyr ; « les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de

¹- Paul Cyr, Op.Cit.P190.

favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou à la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.»¹. Parmi ces stratégies on distingue :

2.2.2.1 Questions de classification et de vérification :

Supposent que l'enseignant pose des questions pour obtenir des explications et des connaissances supplémentaires.

2.2.2.2 Coopérations :

Il s'agit de la coopération avec d'autres apprenants ou locuteurs natifs pour avoir des explications concernant une difficulté d'apprentissage.

2.2.2.3 Gestion des émotions :

Cette stratégie traite le côté émotionnel des apprenants dans une séance d'apprentissage des langues. Elle met l'accent sur la dimension affective surtout la perte de confiance, le stress, le découragement.

¹-Paul Cyr, Ibid, P.55.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons défini l'écrit et la production écrite; tels qu'ils sont définis dans le dictionnaire didactique et pratique de Jean Pierre Cuq. De même, nous avons tenté de présenter les étapes de la production écrite, et l'apprentissage de l'écrit...

Finalement, nous pouvons dire que la production écrite est une grande compétence de tout apprentissage d'une langue.



Chapitre II

*La place de la production écrite
dans la nouvelle méthode de
l'enseignement (l'approche par
compétence)*

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence)

Introduction :

Actuellement, les systèmes éducatifs connaissent une tendance de passage de la logique de l'enseignement vers une logique de l'apprentissage, c'est-à-dire on est passé de l'unité didactique à l'approche par les compétences. Cette coupure épistémologique et méthodologique entre l'unité didactique et l'approche par compétence a pour objectif une meilleure efficacité, soit dans le domaine de l'écrit ou de l'oral.

L'objectif de ce chapitre est de montrer la place de l'écrit dans l'approche par compétence, et dégager le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.

1. L'approche par compétences :

L'approche par compétences est une méthode qui est utilisée dans tout le système éducatif algérien dès la rentrée 2002-2003; elle est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

«L'approche par compétences consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et pertinents, ce qui les rendra viables et durables. En effet, en aidant l'élève à donner du sens à ses apprentissages, elle permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ses connaissances. Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations-problèmes».¹

En d'autres termes, c'est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient en être capables de mobiliser dans des situations scolaires et non scolaires. Pour mieux assimiler les cours et pour bien exploiter ses propres connaissances et enrichir le savoir qu'il a déjà acquis, l'apprenant a besoin de moyens d'illustrations comme les images, l'audio-visuel, ...etc.

¹- Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes et documents d'accompagnements de la langue tamazight du cycle primaire (4^{ème} et 5^{ème} année primaire), Ed. Opens, Juin 2011. P.102.

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence)

Il existe plusieurs méthodes pour enseigner par l'approche par compétence mais la plus utilisée dans l'enseignement de tamazight est la méthode de la pédagogie de projet. Souvent, On fait appel à la méthode différenciée.

« L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs: Plutôt que comprendre plus tard à quoi elles servent, les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant une action ».¹

2. Le rôle de l'enseignant:²

Dans la nouvelle approche, le rôle de l'enseignant est devenu plus important par rapport à ce qu'il a été dans l'ancienne approche.

L'enseignant qui pratique l'approche par compétence aura une fonction d'animateur, c'est-à-dire a plusieurs rôles. L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir dans la pédagogie de projet, il tente d'apporter un éclairage didactique. Il place l'élève au centre d'une activité, l'encourage et l'aide à apprendre, à chercher, à organiser et à découvrir des réponses aux problèmes qui l'intéressent. En plus de son rôle de guide, l'enseignant agit comme partenaire dans l'apprentissage, il sera en quelque sorte comme entraîneur, ami et conseiller. Ce médiateur peut également apporter des idées et encourager l'ensemble de la classe.

L'approche par compétence incite l'enseignant à développer des compétences qui ne sont pas pareilles à celles de l'ancienne approche. Elle suppose en effet, que l'enseignant sache :

- Repérer les connaissances (savoirs et savoir-faire) impliquées dans un projet.
- Mesurer la faisabilité d'un projet
- Etablir des ponts avec les autres disciplines concernées
- Impliquer les élèves (savoir déléguer la responsabilité du projet, intégrer tous les élèves).

¹- MIMECHE Dj., L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (Arabophones et Kabylo phones) et son impact, essentiellement sur les arabophones, Mémoire de Magistère, s/ de Noura Tigziri, 2012.p28.

²- Benabedallah Fariza, Mallaoui Aldjia, La pédagogie de projet et la pédagogie par objectif dans l'enseignement de la langue tamazight au cycle moyen : wilayas de Bejaia et de Tizi-Ouzou. Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou,2015/2016, p.27.

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence)

- Repérer et gérer les représentations des élèves.
- Jouer un rôle de ressource.
- Laisser erreur mais aussi ne pas laisser échouer.
- Analyser et mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis.
- « changer de regard » : acquérir un regard qui privilégie les aspects « Positif » des acquis, qui rejettent la sélection par l'échec et met l'élève en situation de réussir.
- Travailler en équipe : écouter, aider et conseiller.

La pédagogie de projet incite toujours l'enseignant à développer des compétences qui ne sont pas pareilles à celles de la pédagogie traditionnelle, l'enseignant doit éviter de faire du projet une fin en soi, ça veut dire le produit est la seule finalité au déterminant des apprentissages et des relations humaines.

Lors de la conduite d'un projet, l'enseignant doit éviter certains pièges :

- L'enseignant ne doit pas s'oublier, et prendre le rôle de chef de projet ses apprenants
- Devenir des exécutants de consignes strictes.
- Le projet s'invente au fur et à mesure sans objectif clairement défini au départ, sous
- Prétexte de liberté et d'initiative.

3. Le rôle de l'apprenant:

Dans cette approche, chacun des membres le constituant joue son rôle pour son élaboration.

L'apprenant est l'un des pôles les plus importants, car il est acteur de son apprentissage.

L'approche par compétence suscite auprès de l'apprenant d'être acteur du projet. Il va se construire en agissant, ce qui lui demandera des efforts, d'autres manières d'apprendre et de dépasser ses habitudes, en ayant un esprit sportif et un goût de recherche, une envie d'exploiter, de rencontrer les autres et soi-même, pour aller au-delà de son environnement.¹

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

¹ - Benabedallah Fariza, Mallaoui Aldjia, Ibid, p.28.

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence)

s'approprient leur lieu d'apprentissage. L'approche par compétence suppose de la part de l'apprenant de : rentrer dans l'action, dépasser les obstacles, faire des choix, décider, s'engager prendre des responsabilités, il s'évalue, découvre ses erreurs et essaie de les corriger a travers un tableau d'évaluation :

| Iseframen | Inammalen | Igerrez | Yelki | Drus | Ullac |
|--|---|---------|-------|------|-------|
| 1)- Awati | - Kerra - d xef usentel mehsul mura - d tagnit n tazwara n uqris amullis akmilaw). | | x | | |
| 2)- Asemres iwatan n wallalen n tutlayt | - Kessemses amer nu n wakud? - Kessemses asemmead imsegzi? - Kessemses amaxun n yizri ilaway? | | x | | |
| 3)- Fazekawt | - Yella wassax gar tefyirt d layed? - Yella wassax d axel n tefyirt s timmeud-is? - Zikta myedfarent, thwazlant? | | x | | |
| 4)- Tammadit | - Amakil - nney gemmed? | | | x | |
| 5)- Faxara n usenked n umakil | - Nexxa ajerrid ilem i usexti? - Nexxa tama i yal taseddant. - Zira lethwazza? | | | x | |

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence)

4. La place de la production écrite dans la nouvelle méthode d'enseignement (l'approche par compétences) :

Dans la nouvelle méthode de l'enseignement, comme dans l'ancien, l'activité de la production écrite au cycle primaire met l'accent sur la souveraineté et la maîtrise du système graphique pour les apprenants.

«L'enseignement de l'écriture exigera la prise en compte de la gestuelle et de la forme du signe dans des activités spécifiques en graphisme ».¹

De ce fait, pour développer la compétence scripturale, il faut maîtriser la langue orale pour construire la langue écrite. Les activités d'écritures se centrent à la rédaction de simples phrases qui ont une relation avec les supports déjà étudiés.

L'expression écrite occupe une place importante, notamment au vu de l'évaluation finale qui se réalise à la fin de cycle à travers une épreuve qui se compose de deux parties, une partie de compréhension écrite et une autre de production écrite qui est représentée comme une situation-problème.

«L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir».²

Les compétences sont un ensemble de savoirs ; savoir-faire et savoir-être qui se transforme à des objectifs de l'enseignement /apprentissage à partir des situations-problèmes, donc, l'apprenant est amené à construire ses connaissances et à organiser ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches.

Conclusion :

En guise de conclusion de ce chapitre, l'étude de la place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement, nous permettons de dire que l'activité de la production écrite est l'une des compétences les plus importantes à développer chez les apprenants.

Finalement, une bonne production écrite nécessite le bon traitement de la consigne.

¹- Rouhani Meriem, Les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire lors de la réalisation d'une production écrite, Université Larbi Ben Mhidi Oum El Bouaghi, 2016/2017, p23.

²- Idem, p.23.



Chapitre **III**

Analyse des erreurs

Introduction :

Dans ce chapitre, nous analysons les types d'erreurs commises par les apprenants de la 5^{ème} année primaire afin de les expliquer. Pour ce faire, nous nous référons aux différents domaines de la linguistique, principalement, la phonétique, la phonologie, la syntaxe et la morphologie (morphosyntaxe) comme arguments qui nous permettront d'explicitier ces erreurs. Nous allons enfin les corriger en se basant sur les règles de la notation selon les recommandations adaptées pendant notre formation au DLCA.

Mais avant d'entamer notre analyse, nous allons définir les concepts de base après avoir précisé pourquoi nous avons choisi la linguistique contrastive.

I. La linguistique contrastive :

Comme nous l'avons précisé, notre travail s'inscrit dans le cadre de la linguistique appliquée qui est «une branche de la linguistique .Nous avons choisi d'orienter l'analyse en utilisant les concepts de base de la linguistique contrastive qui est une branche de la linguistique appliquée. Son l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur apprentissage».¹

I.1. Objectifs de la linguistique contrastive :²

Au départ, les objectifs visés consistent à apporter des solutions :

- aux difficultés rencontrées par les apprenants dans apprentissage d'une langue étrangère.
- A l'interférence causée par la différence des structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère.
- A faciliter le passage d'une langue a une autre.
- A faire une comparaison rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurelles afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées.
- Aux difficultés spécifiques que rencontrent les apprenants d'une langue maternelle donnée dans l'étude d'une langue étrangère.

¹- SABRI.M. Cours de linguistique contrastive, master de linguistique appliquée enseignement communication, 2015, p4.

²- Idem, p5.

- A attirer l'attention sur les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle.
- A la constatation de ce que nombre d'erreurs commises par les étudiants de langues étrangère sont dues à des interférences avec leur langue maternelle...

II. Relation entre l'erreur et l'apprentissage :

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Il en est ainsi, par exemple, avec la correction orthographique qui voit les fautes diminuées avec le temps; ce qui témoigne d'une acquisition progressive de «règles». La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances.¹

Cependant, des erreurs peuvent survenir parce qu'elles sont liées aux difficultés présentées par une situation particulière ou à des apprentissages non réalisés. C'est le cas d'une règle non apprise ou jamais enseignée. Il convient donc de distinguer des erreurs «profondes» liées à des «ratées» d'apprentissages ou des « non-acquisitions» et des erreurs «contingentes» liées, par exemple, à un nouveau domaine de connaissances. Dans ce dernier cas, l'erreur témoigne que les connaissances mobilisées ne correspondent pas à celles qui seraient nécessaires pour réaliser la tâche. La réduction de ce type d'erreurs serait alors le résultat d'un nouvel apprentissage.²

La difficulté pour l'enseignant consiste à diagnostiquer le type d'erreur : répétitive et susceptible d'entraver des apprentissages ultérieurs ou contingents et transitoires, lié à la rencontre d'une situation nouvelle. Une difficulté pour les enseignants débutants consiste bien souvent à différencier une bonne erreur sur laquelle il convient de s'arrêter et une erreur remédiations subséquente éventuelle, qui suppose un travail différent dans un cas et dans l'autre. L'erreur comme l'apprentissage doivent donc être envisagés dans le temps : long terme et moyen terme.

III. La notation en rapport avec d'autres disciplines:

Le passage à l'écrit implique une certaine distanciation par rapport à l'oral : l'idée d'une notation qui serait le reflet fidèle de la prononciation est mythe. L'écrit implique une formation préalable et un minimum d'analyse.

¹- [Http: www.oaisfle.com/document/pedagogie de l%27 erreur htm](http://www.oaisfle.com/document/pedagogie%20de%20l%27erreur.htm). « L'erreur en pédagogie», dossier hématique, préparé par André Giordan avec Daniel Fauvre et Armen Tarpinian. Décembre 2013.

²- Idem.

La notation usuelle n'est pas seulement un ensemble de conventions définies pour l'émetteur (celui qui écrit) : elle doit également tenir compte de la réception et permettre un décodage aussi rapide que possible par le lecteur, en lui évitant ambiguïté et hésitation, notamment au niveau syntaxique. En conséquence, les groupements syntagmatiques, les phénomènes intonatifs à fonction syntaxique...doivent être pris en compte dans la notation pour permettre une lecture fluide et assurée. La notation usuelle doit viser avant tout à la simplicité. Pour cela, elle doit répondre notamment aux critères de :

Stabilité : élimination d'un maximum de variations contextuelles et locales pour aboutir à une représentation stable des segments.

Représentativité: les formes les plus largement répondues au niveau du dialecte (et subsidieraient niveau pan-berbère) doivent être privilégiées.¹

IV. Convention de la notation :

Le choix de la graphie berbère n'est pas résolu à ce jour, la langue amazighe ne possède pas encore un alphabet officiel. Outre le latin et le tifinagh qui sont utilisés, il y a le caractère arabe.

C'est à cause de cet obstacle, que nous trouvons que la langue berbère est transcrite avec ces trois systèmes d'écriture, arabe, latin, tifinagh. Il suffit de les faire adapter à sa structure phonologique, morphosyntaxique et lexical. Cela peut se faire par l'adjonction de signes diacritiques, ou en créant des digrammes pour représenter les phonèmes que ces systèmes graphiques ne notaient pas. Ainsi en élaborant une orthographe qui répond au fonctionnement de la langue, notamment en ce qui concerne la segmentation des énoncés.

Cependant, le degré d'adaptabilité de ces trois systèmes graphiques à la structure de la langue kabyle diffère d'un système à un autre.

IV.1. Usage de la notation:

Les problèmes de notation de tamazight sont complexes. Depuis la parution des premières études consacrées à la langue berbère, au milieu du XXe siècle, plusieurs systèmes de transcription ont été utilisés. L'atelier organisé par le Centre de recherche berbère (CRB)

¹- Chaker S., « Problème en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère », Tira tmaziyt, propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère, synthèse des travaux et conclusion élaborée par Salem Chaker, Centre Recherche berbère- INALCO, (24-25 juin 1996), juillet 1996, p.3.

avait pour but de faire le point sur cette question et, surtout, de proposer un système de notation usuelle à base latine, cohérent et praticable par tous.¹

L'alphabet latin est pratiqué, surtout en Algérie, depuis plus d'un siècle. Tous les intellectuels kabyles qui ont écrit leur langue ont eu recours aux caractères latins : Ben Sedira, M-S. Boulifa, M. Mammeri, etc. La majorité des productions littéraires publiées récemment (poésies, romans, nouvelles...), des publications scientifiques et des revues associatives kabyles utilisent l'alphabet latin.

Pour ce qui est du kabyle, une uniformisation progressive s'est opérée depuis une trentaine d'années, sous l'influence des pratiques du fichier de Documentation Berbère (FDB) d'abord, puis le travail élaboré par M. Mammeri² qui était pour longtemps une base de l'enseignement de la langue amazighe, l'effort fourni par les associations culturelles pour le même objectif, en émigration et en Algérie, et enfin les publications scientifiques et littéraires qui se sont multipliées depuis 1970.

Ces tentatives d'aménagement de la graphie ont pour objectif principal d'accompagner et de permettre le passage de l'oral à l'écrit. Ce dernier se fait avant tout par l'enseignement des règles de la notation qui est enseigné dans les différents paliers.

V. Les différents types d'erreurs commises:

Avant d'aborder les différents types d'erreurs commises, nous allons définir ce concept.

L'erreur fait partie inhérente de l'apprentissage, il convient donc de l'analyser afin de mettre en place des situations pédagogiques adaptées. Actuellement, en pédagogie, elle est considérée comme une source utile pour l'apprentissage. Selon Jean-Pierre Astolfi, les erreurs peuvent devenir, des « fautes condamnables », des « symptômes intéressants, des obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée.³

L'erreur est un des temps de la dialectique qu'il faut nécessairement traverser. Elle suscite des enquêtes plus précises, elle est l'élément moteur de la connaissance.⁴ Notre corpus

¹- Idem, p4.

²- Tajerrumt n tmaziyt, tamirant (taqbaylit), I-talqawit Ed. ENAG, Alger, 1995.p.39

³-Astolfi J-P., L'erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux: ESF, 1997.p.15

⁴-Bouchelard G., Essai sur la connaissance approchée, librairie philosophique, paris, 1969. p.249

comporte un ensemble d'erreurs de différents types. Il s'agit principalement des erreurs liées à la phonologie, la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

IV.1. Erreurs de type phonologique:

Avant de rentrer dans le vif du sujet, nous allons définir le concept de la phonologie en mettant en relief les transcriptions, phonétique/phonologique utilisées pour montrer la différence qui existe entre elles :

La phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de fonction dans le système de communication linguistique.¹

V.1.1. Le type de notation (phonétique, phonologique...):

La transcription phonétique est considérée comme la plus précise et la plus proche possible de la prononciation réelle que l'on vise à reproduire dans ses moindres détails. Contrairement à la première, la notation phonologique ne prend pas en considération :

- ❖ Les variations individuelles de ponctuation
- ❖ Les variations régionales
- ❖ Les variations contextuelles, c'est-à-dire conditionnées par l'environnement phonique.
- ❖ Un/a/n'a pas du tout le même timbre au voisinage d'un /z/ ou d'un /à/emphatique.

V.2. Erreurs liées à la notation des voyelles:

Ce genre d'erreurs est attesté chez nos enquêtés. Les cas qui sont concernés par cette confusion sont les voyelles [a], [u] et la voyelle neutre [ə].

Du point de vue phonétique, la voyelle [ə] est très proche de [u] et [a], le vide vocalique [ə] «e» peut être perçu comme un [a] ou comme un [u] et vice versa.

La voyelle neutre [ə] n'a pas de pertinence phonologique, elle n'est pas un phonème.

Elle apparaît pour faciliter la prononciation (voyelle d'appui). A l'écrit, on peut se passer d'elle d'ailleurs, dans une transcription phonologique, on ne la note jamais on arrive aisément à lire ce qui est écrit.²

IV.2.1. Confusion entre la voyelle « a » et le vide vocalique « e »:

¹- DUBOIS. et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994, pp.375-376

²- CHALAH.S? «La phonématique et la phonétique au service de l'apprentissage des caractères de l'alphabet kabyle (berbère)», Etudes linguistiques kabyles, Cahiers de l'ILSL, n° 22, Unil université de Lausanne, 2007, p23.

Ce type d'erreurs est attesté dans les écrits des apprenants, comme le montrent les exemples suivants :

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| yemgared | yemgarad |
| tayaḍ | tayedḍ |
| N yesefar | N yisufar |
| yettasad | yettased |
| lfarḥ | lferḥ |

IV.2.2. Confusion entre la voyelle neutre « e » et la voyelle « u » :

Ce cas se présente dans les exemples suivants:

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| yesfugel | yesfugul |
| yisefar | yisufar |
| nsub | nseb |

IV.2.3. Problème de la voyelle neutre « e » à l'intérieur du mot :

Ce type d'erreurs est moins attesté que les deux premier :

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| lhna | lehna |
| lfrh | lferh |

IV.2.4. Erreurs liées au phénomène d'assimilation :

Pour aborder cette question, nous rappelons que les assimilations sont dues au contact immédiat entre les phonèmes ; elles peuvent engendrer soit un changement des traits articulatoires soit un écrasement de tout un phonème au profit de celui qui assimile. Elles apparaissent soit à l'intérieur des formes des mots, soit à la frontière des constituants.¹

S. Chaker attire notre attention sur les cas les plus problématiques de l'assimilation. Il s'agit des indices des nombreuses assimilations phonétiques qui se produisent à la frontière des morphèmes: toutes ces unités grammaticales courtes, souvent de localisation dentale ou Labiale, ont tendance à assimiler au segment phonologique des noms ou des verbes avec lesquels elles sont en contact.²

IV.2.5.2. Les erreurs liées aux différents types d'assimilation :

a. Préposition + nom :

Ce cas apparaît dans les deux exemples ci-dessous :

| Origine | Réalisation | Erreur | Transcription | Correction |
|----------------|--------------------|---------------|----------------------|-------------------|
| g+w | Gg | Degass | [ðəggas] | Degwass |
| n+t | t-t | temurt | [tmurθ] | N tmurt |

Ces exemples sont transcrits phonétiquement ; ceci explique la non apparition de la préposition « n » et l'absence de la marque de l'état d'annexion consiste dans la préfixation de « w ».

b. Erreur liée à l'emploi du relatif :

Ce cas se présente dans l'exemple suivant :

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| | |

¹- MEFTAHA A., et al, «Standardisation de l'amazighe», Acte du séminaire organisé par le centre de l'aménagement linguistique, Rabat 8-9 décembre 2003 de l'Institut Royal de la culture amazighe Rabat, 2004, p.35.

²- CHAKERS. «La codification graphique du berbère : Etat des lieux et enjeux», aslugen n tira n tmaziyt, Actes du colloque international : La standardisation de l'écriture HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredj le 27 et 28 septembre 2010, p.63.

| | |
|----------|-----------|
| igxedmen | I ixedmen |
|----------|-----------|

C.Assimilation facultative :¹

Il s’agit dans ce cas de la préposition n + nom commençant par les consonnes r, f, l, m,

Exemples :

| Erreur | Correction |
|----------------|-------------------|
| ɕamurɕleqbayel | ɕamurɕ n leqbayel |
| sebeayisufar | sebea n yisufar |

c. La conjonction de coordination « d » et « t » préfixe du féminin:²

Exemples :

| Erreur | Correction | Explication |
|------------|---------------|--|
| Iferɕlehna | Iferɕ d lehna | La non réalisation de la conjonction de coordination au niveau de la prononciation= assimilation |

e. Confusion entre l’actualisateur « d » et le préfixe du féminin « t » :

| Erreur | Correction | Explication |
|---------|------------|---------------------------------------|
| ttagniɕ | D tagniɕ | la non distinction entre l’auxiliaire |

¹- NAIT ZERRAD K., Grammaire de berbère contemporain (Kabylie): Morphologie, ENAG, 1995.p.39.

²- AMAOUI M., et al, «Aslugen n tira n tmaziɕt », Actes du colloque international : « la standardisation de l’écriture amaziy, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredidj, le 27 et 28 septembre 2010, pp. 237-239.

| | | |
|--|--|---------------------------------------|
| | | de prédication «d» et le préfixe « t» |
|--|--|---------------------------------------|

F. Entre la particule de l'aoriste « ad » et les indices t- . n- :

Ce cas apparaît à travers les deux exemples suivants :

| Erreur | Correction |
|-----------|-------------|
| Anetturar | Ad netturar |
| Attili | Ad tili |

Nous remarquons la suppression de la modalité de l'aoriste dans le premier exemple. Par contre, cette dernière est remplacée par sa variante « a » dans le reste des syntagmes.

g. Confusion entre « d » la particule de l'aoriste et le pronom affixe du verbe « t »:

Exemples :

| Erreur | Correction |
|---------|------------|
| Atenbdu | Ad t.nebdu |

IV.7. Erreurs dues à l'influence de la langue française (son orthographe et son alphabet):

Les erreurs apparaissent comme suit :

Ecrire « o » au lieu de « u »

Ecrire « ch » au lieu de « č »

Ecrire "v" au lieu de "b"

Ecrire « gh » au lieu de « γ »

Ecrire « eu » au lieu de « e »

Ecrire « th » au lieu de « t »

Ecrire "dj" au lieu de "ğ"

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|----------------------|
| Nesp | Nseb | «P» au lieu de« b » |
| leich | leič | «Ch» au lieu de «č» |
| citoḥ | cituḥ | «O »au lieu de «u » |
| Nkhedem | Nxedem | «kh»au lieu de «x» |
| Tighrifine | ṭiyrifin | «gh» au lieu de« γ » |

IV.8. Erreurs liées à la tension consonantique :

a. La tension en berbère (kabyle) :¹

La tension pose un problème au niveau de la notation ; les apprenants ne la perçoivent pas de la même façon. A. Lounis expliquent qu'on écrit comme on a l'habitude d'entendre car cette habitude est différente d'une région à une autre, d'un village à un autre et d'une personne à une autre.

Dans l'écrit des élèves, ce type d'erreur est attesté :

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| Nekni | Nekkni |

¹- LOUNISA, et al, «Kra n yisumer di tira», Actes du colloque international : «la standardisation de l'écriture Amaziy, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arreridj le 27 et 28 septembre 2010, p.188.

| | |
|--------|---------|
| Aked | Akked |
| Iwaken | Iwakken |
| Nsebay | Nsebbay |

IV.9. Erreurs de morphosyntaxe :

IV.9.1. Définition de la morphosyntaxe :

La morphosyntaxe est la description des règles de combinaison des morphèmes pour former des mots ; des syntagmes et des phrases et des affixes flexionnels (conjugaison et déclinaison).¹

IV-9-2-Erreurs liées à l'utilisation du trait d'union :

Le trait d'union est recommandé pour séparer les affixes du nom (possessifs), du verbe (affixes direct et indirect), et de préposition (affixe de préposition). Quand nous analysons une phrase, nous mettons en relief ses unités significatives.

En dehors de l'indice de personne qui n'est pas séparé du verbe, le reste des règles de transcription renvoie à cette question. Ceci ne permet pas à l'apprenant de voir systématiquement le lien entre ces deux aspects (règle de notation /syntaxe).

Le premier signe mettant en évidence le découpage morphématique de certaines unités est le trait d'union.

Ceci répondrait à l'idée que l'indice de personne ainsi que le verbe forme un tout inséparable.

a. L'affixe direct :

Il se place normalement soit immédiatement après le verbe, soit après l'expansion référentielle qui reprend l'indice de personne. L'affixe directe du verbe remplace l'expansion directe : Verbe + affixe direct.

¹- DUBOIS J, et al, op.cit, p.312.

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|------------------------------------|
| Nesfuguliṭ | Nesfugul-it | L'affixe direct est après le verbe |

b. L'affixe indirect :

L'affixe indirect remplace l'expansion indirecte qui est obligatoirement liée au verbe par la préposition « i ». Il se place immédiatement après le verbe ou après d'autres expansions. Nous avons l'ordre suivant : Verbe + affixe indirect.

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|--|
| Nexedemas | Nxedem-as | L'affixe indirect « as » doit être séparé de verbe |
| Netzeliyas | Netzeli-as | L'affixe indirect « as » doit être séparé de verbe |

a. Nom + affixe du nom :

Le nom en tamazight est toujours séparé de son affixe par un trait d'union.

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|---|
| tawcultiw | tawacult-iw | absence du trait d'union entre le nom et son affixe |

b. Prépositions + affixes :

Ce cas se présente dans les exemples suivants :

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|--|
| felas | fell-as | Séparation du nom de son affixe par un trait d'union en plus de la tension de la consonne 'l'. |
| Degs | deg-s | Séparation du nom de son affixe par un trait d'union |

f. Nom + déictique :

Les démonstratifs sont des déictiques, ils servent à « montrer » les êtres ou les objets impliqués dans le discours. Il s'agit simplement de noter que l'être ou l'objet dont on parle est connu parce qu'il en a déjà été question ou parce que, pour diverses raisons il est présent à l'esprit du destinataire.¹

Les déictiques sont suffixés au nom, ils sont invariables dans la majorité des parlers, ils indiquent:²

La proximité : ex –agi

L'éloignement : ex –ihin

Absence : ex –nni

| Erreur | Correction |
|---------------|-------------------|
| useggasni | useggas-nni |

IV.10. Erreurs liées à l'indice de personne :

Selon S.Chaker, toute forme verbale doit comporter un radical et un indice de personne. Aucun des deux ne peut se passer de l'autre (relation de mutuelle dépendance) mais ensemble, ils peuvent suffire à former un énoncé complet.³

a. L'indice de la 3^{ème} personne masculin singulier préfixé :

- I = devant un radical verbal commençant par une consonne suivie d'une voyelle « CV ».
- Ye = devant un radical verbal qui commence par deux consonnes qui se suivent « CC ».
- Y = devant un radical verbal qui commence par une voyelle « V ».⁴

| Erreur | Correction | Explication |
|---------------|-------------------|--------------------------------------|
| Ittili | Yettili | L'indice de personne c'est le « ye » |

¹- DUBOIS. J, et al. Ibid, p134.

²- NAIT ZERRAD. K. Op. Cit, p.52.

³- CHAKER S., «Types de syntagmes prédicatifs en berbère », Cahier de linguistique d'orientalisme et de slavistique en hommage à George Mounin, année, p.75.

⁴- NAIT ZERRAD K, op.cit, p79.

| | | |
|------------|-----------|-------------------------------------|
| yettæeddin | Ittæeddin | L'indice de personne c'est le « i » |
|------------|-----------|-------------------------------------|

IV.11. Erreurs liées à la particule de l'aoriste :

Le thème de l'aoriste est rarement utilisé seul. Il est souvent accompagné du préverbe (ou particule préverbale) « ad », cette combinaison qui exprime le futur, le souhait, etc.

Dans les exemples de conjugaison faisant intervenir l'aoriste, on emploiera la forme ad+aoriste qu'on appellera par commodité futur.¹

Les erreurs recensées dans notre corpus consistent dans la notation de la variante « a » à la place de « ad ».

| Erreur | Correction | Explication |
|-------------|-----------------|--|
| Adaweḍe | Ad d-taweḍ | Séparation de la particule de l'aoriste de la particule de direction par un blanc et ce dernier du syntagme verbal par un trait d'union. |
| Aseditawine | Ad as-t-id-awin | Séparation de la particule de l'aoriste de l'affixe indirect « as » par un blanc et ce dernier de l'affixe direct « t », de la particule de direction du syntagme verbal par un trait d'union. |
| Asenarnu | Ad as-nernu | Séparation de la particule de l'aoriste de l'affixe indirect « as » par un blanc et ce dernier de la particule de direction du syntagme verbal par un trait d'union. |

a. L'aoriste intensif :

L'aoriste intensif est utilisé pour indiquer une action habituelle (dans le passé ou le présent) ou actuelle (duratif). La présence d'un adverbe ou d'un axillaire permet de situer le procès dans le passé ou le présent.²

L'aoriste intensif peut se former de différentes manières:

- ✓ Par préfixation sur le verbe primaire de « tt » ou « t » ex : zzi/tezzi. Afeg /ttafeg.
- ✓ Par la tension d'une consonne: ex krez/kerrez.
- ✓ par une alternance vocalique ex ssken/sskan.¹

¹- NAIT ZERRAD.K., Tajerrumt n tmaziyttamirant (taqbaylit), I-talyawit, Ed. ENAG, Alger , 1995, p.74

²- NAIT ZERRAD K., Op. cit p.60.

| Erreur | Correction | Explication |
|---------|------------|-----------------------|
| tyimin | ttyimin | Préfixation de « tt » |
| Tidiren | Ttidiren | Préfixation de « tt » |

b. L'état d'annexion :

Pour établir des correspondances systématiques (niveau de l'écrit bien sûr) lors du passage de l'état libre à l'état d'annexion des noms masculins, la règle unificatrice qui pourrait être retenue d'une façon systématique est celle qui revoit l'écriture de l'état d'annexion comme suit :²

- ✓ A (état libre) ----- u (état d'annexion)
- ✓ A (état libre) ----- Wa (état d'annexion)
- ✓ I (état libre) -----yi (état d'annexion).

| Erreur | Correction | Explication |
|-----------|------------|----------------------|
| Degyussan | Degwussan | Préfixation de « w » |

Conclusion:

L'analyse des 18 copies des élèves de 5ème année primaire , nous a permis de déceler près de 50 erreurs. En moyenne les copies analysées contiennent entre 6 et 12 erreurs pour un texte contenant environ 15 et 20 mots. Totale des erreurs : 50 erreurs sur 270 mots.

Trait d'union: environ 7 erreurs sur 50, soit 14%

Assimilation: environ 10 erreurs sur 50, soit 20 %.

Confusion entre les voyelles: environ 10 erreurs sur 50, soit 20%.

¹- NAIT ZERRAD K., Grammaire moderne du kabyle, Ed. KARTHALA, 2001, pp.80-81.

²- HASSANI S., et al. «Le kabyle entre l'usage oral et l'écrit: quels principes faut-il retenir pour adopter une norme orthographique à base latine ? », aslugen n tira n tmaziyt, Actes du colloque international : «la standardisation de l'écriture amazighe, HCA, Boumerdes, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredj le 27 et 28 décembre 2010, p.86.

La tension consonantique: environ 5 erreurs sur 50, soit 10%

Autres erreurs: environ 18 erreurs sur 50, soit 36%

Les erreurs liées au trait d'union sont dues à la mauvaise compréhension du rôle du trait d'union dans la phrase. Celles qui concernent l'assimilation sont dues au passage de l'oral à l'écrit et les règles qui régissent le système de la transcription, selon les principes phonologiques. La confusion entre les voyelles et la tension reste le problème major chez les apprenants de la langue amazighe et ceci a un lien avec le phénomène de la prononciation et le rapport entre la phonétique et la phonologie. Les autres erreurs (l'indice de personne, la confusion entre l'aoriste et l'aoriste intensif, la particule d'orientation, la particule prédicative et le problème de l'état d'annexion) ont pour cause le manque de maîtrise des cours de morphosyntaxe (système du nom et du verbe de la langue amazighe).



Conclusion générale

Conclusion générale :

Dans la recherche que nous avons effectuée, et pour pouvoir répondre à notre problématique, nous avons jugé utile de suivre le cheminement suivant :

D'abord dans le premier chapitre de la partie théorique, nous avons identifié l'écrit, puis la définition de la production écrite et les étapes d'une expression écrite, nous avons traité aussi de l'apprentissage de l'écrit.

Dans le deuxième chapitre, nous avons saisi la place consacrée à l'écrit dans l'approche par compétences.

Dans la partie pratique de ce travail, nous avons proposé aux apprenants de Produire un paragraphe afin de mettre le doigt sur les difficultés qu'ils éprouvent face à la tâche de l'écrit, et de confirmer la présence de ces difficultés à l'aide d'exemples réels tirés de leurs copies.

Après avoir terminé l'analyse de notre corpus, nous avons pu répertorier les difficultés qui entravent la réussite des productions écrites des élèves afin de répondre à notre problématique de départ.

Arrivés à la fin de notre recherche, nous dirons que l'enseignement de la langue amazighe et précisément l'écrit au niveau du primaire nécessite une réflexion sur les contenus des programmes, particulièrement celui de la notation. Une révision devrait prendre en considération le profil des apprenants (leur âge et leur langue maternelle). Les objectifs devraient se limiter à une initiation à l'écriture sans aborder les questions abordées par la linguistique.

Notons aussi que les objectifs visés par la pédagogie de projet nécessite une prise en charge sérieuse des problèmes cités afin d'atteindre des résultats satisfaisants.



Bibliographie

Bibliographie :

1- Les ouvrages :

- GADAU, J, Finet. C, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette.
- Rogers, C. (1973).Liberté pour apprendre. Paris, Ed. Dunod.
- Borg, S. (2001).La notion de progression. Paris, Didier.
- Paul Cyr, Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998,
- Tajerrumt n tmaziyt, tamirant (taqbaylit), I-talyawit Ed. ENAG, Alger, 1995.
- Astolfi J-P., L'erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux: ESF, 1997.
- Bouchelard G., Essai sur la connaissance approchée, librairie philosophique, paris, 1969.
- NAIT ZERRAD K., Grammaire de berbère contemporain (Kabylie): Morphologie, ENAG, 1995.
Grammaire moderne du kabyle, Ed. KARTHALA, 2001.

2- Les articles :

- Kozman, R-B. (2006).in : Eduquer, enseigner, former...et apprendre ! Résonances n° 88 Mars 2006.
- Chaker S., « Problème en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère », Tira tmaziyt, propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère, synthèse des travaux et conclusion élaborée par Salem Chaker, Centre Recherche berbère-INALCO, (24-25 juin 1996), juillet 1996.
«La codification graphique du berbère : Etat des lieux et enjeux», aslugen n tira n tmaziyt, Actes du colloque international : La standardisation de l'écriture HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arreidj le 27 et 28septembre 2010.
«Types de syntagmes prédicatifs en berbère », Cahier de linguistique d'orientalisme et de slavistique en hommage à George Mounin, 1996.
- CHALAH.S? «La phonématique et la phonétique au service de l'apprentissage des caractères de l'alphabet kabyle (berbère)», Etudes linguistiques kabyles, Cahiers de l'ILSL, n° 22, Unil université de Lausanne, 2007.
- MEFTAHA A., et al, «Standardisation de l'amazighe», Acte du séminaire organisé par le centre de l'aménagement linguistique, Rabat 8-9 décembre 2003 de l'Institut Royal de la culture amazighe Rabat, 2004.

- AMAOUI M., et al, «Aslugen n tira n tmaziyt », Actes du colloque international : « la standardisation de l'écriture amaziy, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arreidj, le 27 et 28 septembre 2010.
- LOUNISA. Et al, «Kra n yisumer di tira», Actes du colloque international : «la standardisation de l'écriture Amaziy, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arreidj le 27 et 28 septembre 2010.
- HASSANI S., et al. «Le kabyle entre l'usage oral et l'écrit: quels principes faut-il retenir pour adopter une norme orthographique à base latine ? », aslugen n tira n tmaziyt, Actes du colloque international : «la standardisation de l'écriture amazighe, HCA, Boumerdes, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arreidj le 27 et 28 décembre 2010.

3- Dictionnaire :

- Robert. Jean pierre, (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Edition ophrys.
- DUBOIS J., et al, Larousse Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages, Les éditions Française, 1994.
- Le Robert, dictionnaire de français.

4-Site internet :

- Related:linx, revues, org/174hayes et flower production écrite.
- [http://www.oaisfle.com/document/pedagogie de l'erreur htm](http://www.oaisfle.com/document/pedagogie%20de%20l%27%20erreur.htm). « L'erreur en pédagogie», dossier hématique, préparé par André Giordan avec Daniel Fauvre et Armen Tarpinian. Décembre 2013.

5- Mémoires :

- Mokhtari Leksasi, Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, Université Ahmed Draya Adrar, 2017/2018.
- MIMECHE Dj., L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (Arabophones et Kabylo phones) et son impact, essentiellement sur les arabophones, Mémoire de Magistère, s/ de Noura Tiziri, 2012.
- Benabedallah Fariza, Mallaoui Aldjia, La pédagogie de projet et la pédagogie par objectif dans l'enseignement de la langue tamazight au cycle moyen : wilayas de Bejaia et de Tizi-Ouzou. Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou ,2015/2016.


6- Cours :

- SABRI.M. Cours de linguistique contrastive, master de linguistique appliquée enseignement communication, 2015.



Corpus

Yennayer.

ass n 12 di yennayer, mse. 

"Agrum lu seb'a n yisufar" Tuamkken
ad msel iwakken

ad msel agrum lu seb'a n yisufar

ihag ad yili ~~depar~~ awen, amezzyu n ylaf-

amezzir, ~~ne'nat~~ tasemt, lehel, flaye,

afemjal mey sin mzzit uzammur, farzuzo-

(far), timent. Ad tem nseked armi yuzal d

armi yuzal d arukit d tihbulin ad tenbu

d. tirbaEin.

ad t- mebedu

Asfugel n yennarjer.

Aseggas n yimarziye nyettas d

~~an~~ 12 di yennarjer. ^{get fared} gar yulen amek ^{yas}

yas fugel nekheni ad may emuc,

~~kipmujan~~ .. ~~nucen emuc~~, nuccem

uclma deg lgefna ad neker feles

lehlaual ~~ad~~ yili usiggas ni yemal

Asub sekou sekou n yusefar, nuccem

deg utasepi nes: lelesat, yzu dufa, lyft

abert bayazit mas: abert, nuccem

fani kemina bya nbemel assna deg

lperho est lehina

~~id~~

Yennayer

Yal aseggas, timagaren-d imaziyen

isaf n useggas amaziɣ : idjettasen as n

12 di yennayer s lfarh ameggaren.
lfarh

Kewwary deg as-agi atan
ubas

tgellwin gar-arent ad raf: sekam, leis,

lemsemmen, lceffaf, amdekkar, irekmen,

tegruan bu yisufar...

Ilaq ad neqqim nerfugel "Yennayer"
nerfugel

i wakken ur t-ntette ara...

yal arlagas deg' uan n12 di yennayer,
arlagas
nesfuqul n arlagas n yimaz' fex.
arlagas
deg' usbuqel - a nsummay atas n Toj' unjimin

am: sehu, braf, bmsimnen, dayen n btalas i
ibretil - as
uqic amectah yome n xedmit deg' yebnu

nettzeli as Tijidanin imakhen adyili usaggas - mi
nettzeli - as
yebnu.

ahaw nebbu nesfuqul yal arlagas amaca
nesfuqul arlagas
yal yimen ameh i yebnuqul.

Lemsemmen

Yal abeggao, yetta s-d Yennayer deg w as n 12
di ~~Yennayer~~, ~~noerway~~ aso-nni, atao n ~~tgellawin~~,
gar-acent ad naf "lemsemmen". *tey diwin*

I wakken ad noerur lemsemmen, ilaq-amey:
awren, tisent, aman, zjit n uzemmur. Deg tbaqit,
ad nessefsi tisent deg cwit n waman, ad neamar
awren, ad at-nebren armi yuxal d arukti, ad
at-nehri azal n 10 n ddqayeq, ad ~~at-nyamm~~ s
ad nehri *ad-nyamm*
ucwaw zeddigen ~~tey~~ *ti* icet da lweqt-nni, ad nebd
arukti-nni d tihbulire temecah, ad ofent-nedhen s

yenmayere

yenmayere yettede si yenmayer ~~nebe netini~~
~~netini~~ ~~netini~~ ; ~~netini~~

kefafa ~~nebe netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~
~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~

ige lfarina ~~nebe netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~
~~netini~~ ~~netini~~

rite de ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~
~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~

kefafa ~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~
~~netini~~ ~~netini~~ ~~netini~~

Asfugel m yennayer

Yennayer m useggas. mmi w t.

tott qara. Ass. mmi mli can w t m

ux sam yečur deg lha m sene deg
m seb

yennayer sehsu eba yesehan, tette
yusufan l'ei

i hedmen apaw dahed ted pigit tte gwen
teggiren

bellas l'lawat. tte. tte. tte.
fell-as l'lawat.

Twabben ad iceddi useggas s l'awad
l'awad

l'ama.
l'ama

Yennayer.

Yennayer d amezwar n usggas zer

amezwar

Yimuzizen,

ass 12 de

Ylnonayer, Yengard seg tamadt zer

Yngarad

tagad Tamriyu tamadt n Elemasan

tagad

Yemmayez

Yemmayez yeltsetdi di 12 yemmayez, masbay

dayez selxulku selbea n layetok, tegritkone, ayttard masbay

dag - 3 lemsemere, lespenche, maxaknaxolt so qashiq

lemsemere lespenche maxaknaxolt so qashiq masbay masbay masbay

ittapere iddadalen, metkese pellaren,

timdation, yema metkese timshemest.

Asfugl n yennayer.

yennayer, d ayfuer amma

n usaggas per yimayfen,

asfugl yennayer i wakkeon ad

Asfugl

telhu ddumit. Yennayer, seddmen

di

yimen n wurari idet slusan i

Urar i dey

walkead agel mus igan am yixef

Walkead

n yizem daymi i ~~ss~~-ssawalen

ayrad. Urar - agi, deg yixef i an

deg - Urar

yennayer ~~asgas nyimaziken~~ ad ~~admiss~~
~~asgas~~ ~~admiss~~

kambra, ad ~~yifin~~ yewde di berwa
~~Cambrica~~ ~~admiss~~ ~~uariat~~ ~~ylc~~

ad ~~uzen~~ yewde ~~del~~ ~~lijan~~, ad
~~uzen~~ ~~lijan~~

wigin ~~plawet~~ ~~del~~ ~~iqrat~~ ~~imctar~~,
~~plawet~~ ~~del~~ ~~imctar~~

~~del~~ ~~ikemen~~ ~~del~~ ~~eferscan~~ ad ~~yifin~~
~~del~~ ~~ikemen~~ ~~del~~ ~~eferscan~~

aggeuf ~~amctar~~ ad ~~yigim~~ ~~del~~ ~~lobagit~~
~~aggeuf~~ ~~amctar~~ ~~yigim~~ ~~del~~ ~~lobagit~~

ad ~~zelen~~ ~~del~~ ~~plawet~~ ~~akem~~ ~~del~~
~~zelen~~ ~~del~~ ~~plawet~~ ~~akem~~ ~~del~~

ad ~~gas~~ ~~del~~ ~~ni~~ ~~basidan~~ ~~amit~~
~~ad~~ ~~gas~~ ~~del~~ ~~ni~~ ~~basidan~~ ~~amit~~

~~plawet~~ ~~ni~~
~~plawet~~ ~~ni~~

Kassim

- Fuul yuwan amis isfayul yenayer
qat amek yenayer
lan ruikahni isedmen aqaw
widake

~~at~~ tutah di tbaqil d asedogon

ud sasmuran kiz idunin neyd

sewuen seesu s^t sa n zisif
seksu

aged di yenayer sewwayen
afed

leic lmagant buqluwa

de temina tisuburin aged atas
afed

luhwaye tiyud , aseditawine lferh
ad as - t - id - awm

lebna .

lferh d lebna .

Israkhad mas'abat yennarzen idaq
Du'at.kan ad mas'abat

amsak seksu leu seksu m' yisufar.

• M' d-uzuzuzen fell-as naman. Kawola

ayen yellan abb beq khaqit yurwa, ad

ketteq kaged duhit m' tomhemmerq k' desuraz

for khaqit - mni yellan seb ikarun. Tomhemmerq,

d seksu m' yirdeu bettlan ttlarwin;

Flawin

jemment - k' beq kasihin.

Amant

Yennayer

Yennayer dars amezuwar

~~subugulent~~ ~~timacculin~~ n ~~leqqayd~~
subugulent timacculin leqqayd

~~subugayen~~ deg yennayer
subugayen

~~atass~~ n ~~lahwayed~~ am ~~skaw~~ |
atass lahwayed am skaw |
leschaf | ~~semsemen~~ | ~~barakket~~
leschaf | semsemen | barakket

deg yennayer takh n ~~bstilas~~

~~uqqaw~~ am ~~ctek~~, ula ~~madyili~~
uqqaw am ctek, ula madyili

~~uqqaw~~ ~~dattat~~ n ~~zedmit~~ deg
uqqaw dattat n zedmit deg

~~lrapit~~ ~~netzgas~~ ~~tizidarin~~ ~~iwaken~~
lrapit netzgas tizidarin iwaken

~~adsemar~~ ~~useger~~ ~~mmi~~.
adsemar useger mmi.

III - Definis s tura :

Iscef n useggas n yenmayer,
lant lora n turculin isewwayent
atas n tgellwin. Mid: sekou,
tiprifin, lemsammen akud
lesfeng. ibac ad useddi s
waklan
lhanh akud kalwit
ghech akked

Table des matières

| | |
|------------------------------|---|
| Introductions générale | 6 |
|------------------------------|---|

Chapitre I : Identification a la production écrite

| | |
|---|----|
| Introduction | 11 |
| I.1 Définition de l'écrit | 11 |
| I.2 Définition de la production écrite..... | 12 |
| I.3 Les étapes de la production écrite | 12 |
| I.4 Apprentissage de la production écrite | 13 |
| Conclusion..... | 18 |

Chapitre II : La place de la production écrite dans la nouvelle méthode de l'enseignement (l'approche par compétence).

| | |
|---------------------------------------|----|
| Introduction | 20 |
| II.1 Le rôle de l'enseignant..... | 20 |
| II.2 L'approche par compétences | 21 |
| II.3 Le rôle de l'apprenant | 22 |
| Conclusion..... | 24 |

Chapitre III : Analyse des erreurs

| | |
|---|----|
| Introduction | 26 |
| I. La linguistique contrastive | 26 |
| I.1. Objectifs de la linguistique contrastive..... | 26 |
| II. Relation entre l'erreur et l'apprentissage..... | 27 |
| III. La notation en rapport avec d'autres disciplines | 27 |
| IV. Convention de la notation | 28 |
| IV.1. Usage de la notation..... | 28 |
| V. Les différents types d'erreurs commises | 29 |
| V.1. Erreurs de type phonologique..... | 30 |
| V.1.1. Le type de notation (phonétique, phonologique...)..... | 30 |
| V.2. Erreurs liées à la notation des voyelles | 30 |
| V.2.1. Confusion entre la voyelle « a » et le vide vocalique « e »..... | 31 |

| | |
|---|----|
| V.2.2. confusion entre la voyelle neutre « e » et la voyelle « u » | 31 |
| V.2.3. Problème de la voyelle neutre « e » à l'intérieur du mot..... | 31 |
| V.2.4. Erreurs liées au phénomène d'assimilation | 31 |
| V.2.5.2. Les erreurs liées aux différents types d'assimilation..... | 32 |
| a. Préposition + nom..... | 32 |
| b. Erreur liée à l'emploi du relatif | 32 |
| c. Assimilation facultative | 33 |
| d. La conjonction de coordination « d » et « t » préfixe du féminin | 33 |
| e. Confusion entre l'actualisateur « d » et le préfixe du féminin « t » | 33 |
| f. Entre la particule de l'aoriste « ad » et les indices t- . n- | 33 |
| g. Confusion entre « d » la particule de l'aoriste et le pronom affixe du verbe « t » | 34 |
| V.7. Erreurs dues à l'influence de la langue française (son orthographe et son alphabet)..... | 34 |
| V.8. Erreurs liées à la tension consonantique..... | 35 |
| V.9. Erreurs de morphosyntaxe..... | 35 |
| V.9.1. Définition de la morphosyntaxe | 35 |
| V.9.2. Erreurs liées à l'utilisation du trait d'union..... | 35 |
| a- L'affixe direct..... | 36 |
| b- L'affixe indirect..... | 36 |
| c- Nom + affixe du nom | 36 |
| d- Prépositions + affixes | 37 |
| e- Nom + déictique | 37 |
| V.10. Erreurs liées à l'indice de personne..... | 37 |
| a- L'indice de la 3 ^{ème} personne masculin singulier préfixé | 38 |
| V.11. Erreurs liées à la particule de l'aoriste | 38 |
| a. L'aoriste intensif | 39 |
| b. L'état d'annexion | 39 |
| Conclusion..... | 40 |
| Conclusion générale | 42 |
| Bibliographie | 44 |
| Corpus | 48 |
| Table de matières | |
| Résumé | |