

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵓⵎⵎⵓⵔ ⵉⵎⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ
ⵕⵓⵏⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ
ⵕⵓⵏⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT 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 : sciences sociales et humaines

FILIÈRE : langues et culture amazighes

SPECIALITE : linguistique et didactique

Thème

L'enseignement de l'écrit en classe de tamazight, au 2^{ème} palier. Etude comparative entre les établissements (niveau 1^{er} année et 4^{ème} année).

Présenté par :

AIT AHMAD Sabrina

BELLI Tassadit

Encadré par : SABRI Malika

Jury de soutenance :

Présidente : Mme HOCINE Malika. M.A .A(UMMTO).

Encadreur : Mme SABRI Malika. M.C.A(UMMTO).

Examinatrice : Mme KESSAL Nacira M.A.A (UMMTO).

Promotion: October 2019

Laboratoire d'aménagement et d'enseignement de la langue amazighe



Remerciement

Au terme de notre travail, nous tenons à exprimer nos remerciement les plus sincères au bon Dieu de nous avoir donné la santé, courage et patience pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à remercier particulièrement madame SABRI Malika , qui est en tant que directrice de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer, sans elle ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements s'adressent également au membre du jury pour nous avoir fait l'honneur d'examiner ce travail, nous n'oublions pas nos familles pour leur contribution et leurs soutiens et leur patience.

Nous exprimons également notre gratitude aux enseignants du département de langue et culture amazigh de l'université de Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou qui ont contribué à notre formation et à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de notre mémoire.

Nous n'oublierons pas non plus les nombreuses personnes qui nous ont aidées à constituer mon corpus.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

La mémoire de ma grand-mère « TAOUS » que dieu l'accueille dans son vaste paradis.

A mes très chers parents.

A mes chers sœur Djamila et Djedjiga.

A toute la famille BELLI.

A mon cher mari Halim

A mes cher beaux parents,

A mon beau frère Samir et sa femme Hamida et ses enfants karim, AxiletCeline.

A ma belle sœur Nassima et ses filles Ines, Celia et Alicia.

A mon beau frère Omar.

A toute la famille EMBAREK.

A ma très chère Karima et son mari et ses enfants Madjid et Asma.

A ma très chère Lydia et son mari.

A toute l'équipe de Master 2 : Zahia, Karima, Sabrina, Tina, Nabila...

Et ma binôme Sabrina et toute la famille AIT AHMED.

BELLI Tassadit

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Mes très chers parents.

Ma sœur Hakima, son mari Ahmed et ses enfants Anis, Lina et Ilyes.

Ma sœur Souad, son mari Nacer et ses enfants Dassine et Assalas.

Ma sœur Chafia et son mari Achour et ses enfants Islam, Nord elhouda et Adem.

Ma petite sœur Sabah.

Mon frère Amirouche et sa femme Djamila et son fils Hamza.

Mon frère Mouhemed.

Toute la famille AIT AHMED.

Mes très chères copines Taoues, Sabrina, Ouardia, Nabila, Souhila, Fatima, Dahbia.

A toute l'équipe de Master 2 : Zahia, Karima, Tina, Sabrina...

A ma binôme BELLI Tassadit et toute la famille BELLI.

AIT AHMED Sabrina

Introduction :

L'enseignement officiel de la langue amazighe a vu le jour dès les années 1995 après le boycotté par des milliers d'élèves dans toute la Kabylie. C'était cet événement qui était à l'origine de ce changement. Ce dernier était suivi par un programme de ministre de l'éducation national (MEN) et qui consiste à entreprendre un processus d'expérimentation qui préconise le démarrage de l'enseignement à partir de 7^{ème} et 9^{ème} fondamentale, avec une épreuve optionnelle au BEF en 2000/2001.

La généralisation de cet enseignement était programmée pour l'année scolaire 2004 avec un objectif pédagogique tracé aussi bien par le MEN que par le Haut commissariat de l'amazighité (HCA). Ce dernier consiste à l'enseignement de chaque variante pour le cycle fondamental et de toute les variante pour le cycle secondaire.

L'enseignement de l'écrit en langue amazighe est l'une des activités le plus ardues pour les apprenants. Elle implique la gestion de plusieurs paramètres comme la structure de texte ou de la phrase, le fonctionnement de la langue et le style propre à chaque type de texte.

Les apprenants voient toutes leurs tentatives d'écrit empêchées par la peur de mal faire, par le manque de confiance et par la persuasion de l'échec. En effet, leurs résultats en expression écrite est très lacunaire. Ainsi nous nous sommes proposés d'engager une étude sur les difficultés rencontrés par les apprenants de 1^{er} année et 4^{ème} année moyenne dans la rédaction d'une expression écrite et d'analyser leurs erreurs d'un point de vue linguistique et didactique et de comparer entre les deux niveaux à fin de voir s'il y a une amélioration en passant de la 1^{er} année à la 4^{ème} année.

A travers cette étude, nous tenterons de faire une étude comparative entre les établissements, via une enquête menée dans différents CEM de la wilaya de TIZI-OUZOU (Tizi-Ouzou ville, Azazga et Freha).

Choix du sujet :

Notre choix du sujet est objectif, il portera sur l'enseignement de l'écrit en classe de tamazight au 2^{ème} palier, nous voulons montrer le nombre élevé et important des apprenants qui ne métrisent pas la transcription usuelle de tamazight.

Aussi nous voulons faire une étude comparative entre les établissements de la ville et ceux des villages.

Problématique :

Notre étude s'inscrit dans le champ de la didactique qui vise essentiellement à répondre à une problématique qui tourne au tour des activités écrites, autrement dit nous voulons à travers notre étude répondre aux questions suivantes :

Comment ce fait l'enseignement de l'écrit ? Quels sont les problèmes que rencontrent les élèves lors des rédactions ? Quels sont les acquis à ce niveau ?

Hypothèses :

Pour répondre à cette question nous avons proposés comme réponse préalable les hypothèses suivantes :

Nous supposons que les difficultés qu'éprouvent les apprenants dans la rédaction d'une expression sont dues au l'application des règles de l'écrit ou bien de l'incapacité de s'y impliquer.

Le manque de l'écriture chez les apprenants reflète leurs erreurs produites dans leurs rédactions.

Insuffisance des horaires consacré a la langue Amazighe dans le programme scolaire.

Nous estimons que l'insuffisance d'instruction des apprenants dans le 1^{er} palier justifie leurs différentes erreurs.

Nous supposons que la plus part des erreurs sont dus aux contacte de l'arabe et le français.

Nous estimons aussi que la source peut être due à l'ignorance des règles de fonctionnement de la langue Amazighe.

Terrain d'enquête :

Nous avons choisi de faire une enquête afin d'avoir des informations sur l'enseignement de l'écrit en classe de tamazight. Pour ce faire, nous avons choisi le deuxième palier et plus précisément six (06) CEM de la wilaya de Tizi-Ouzou. Il s'agit de :

- Le CEM YAHI Belaid qui se trouve au village Talatgana commune de Freha Daira d'Azazga, Tizi-Ouzou : deux enseignants
- Le CEM de KACI Md Wamer qui se trouve à la commune de Freha, daïra d'Azazga, wilaya de Tizi-Ouzou : quatre enseignants
- Le CEM 3ICH FATMA qui se trouve à la commune d'Azazga, wilaya de Tizi-Ouzou : quatre enseignants
- Le CEM ADNAN Mouhand Said qui se trouve à la commune d'Azazga, wilaya de Tizi-Ouzou : trois enseignants
- Le CEM MOKHBI MHEND qui se trouve à la nouvelle ville de la wilaya de Tizi-Ouzou : deux enseignants
- Le CEM AMYOUD SMAÏL qui se trouve au centre ville de la wilaya de Tizi-Ouzou : trois enseignants.

Méthode de recueil du corpus :

Afin de répondre à nos questions et vérifier nos hypothèses, nous allons analyser des copies des apprenants de première et deuxième année du collège. Dans un premier temps, nous avons assisté à des séances afin d'observer le déroulement des cours et de préparer nos questionnaires.

L'observation est la première méthode utilisée qui a permis de poser notre problématique et d'émettre nos hypothèses.

La deuxième méthode d'investigation consiste dans la distribution d'un questionnaire aux enseignants de langue amazighe du deuxième palier.

Ce questionnaire se compose de 21 questions : 12 fermées et 09 ouvertes. Les dernières ont un lien avec le profil des informateurs, les deuxièmes consistent dans la composante de la classe, le contenu des matières, les méthodes pédagogiques utilisées, les raisons des erreurs commises par les apprenants, etc.

Plan du travail :

Notre étude de subdivise en trois chapitres : Le premier et consacré à la définition des différentes notions sur les quelles se base notre travail et un aperçu sur l'enseignement de tamazight. Le second consiste dans l'analyse des erreurs recensées dans les copies des apprenants et le troisième portera l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants.

Introduction

Notre travail consiste dans l'étude des difficultés de l'apprentissage de l'écrit en classe de tamazight au cycle moyen. A cet effet, plusieurs concepts indispensables à l'analyse méritent d'être définis : il s'agit principalement de l'erreur, faute, linguistique contrastive, etc.

I.A. Définition des concepts de base

I.A.1.L'enseignement :

D'après le dictionnaire encyclopédique Larousse, « *la plus part du temps, on ne peut pas faire la distinction entre les deux notions 'enseignement' et 'éducation', en effet ce dernier en générale c'est la formation d'un individu à plusieurs niveaux (religieux, morale, sociale, etc.) par contre 'enseignement' veut dire la transmission des connaissances à l'aide de signes* ».

A travers cette définition, il apparaît que le processus d'enseignement est complexe ; il est lié à l'éducation et la formation des individus. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons au processus d'enseignement /apprentissage de la langue amazighe, une matière qui pose des problèmes à plusieurs apprenants à différents niveaux.

I.A.2.Didactique :

Étant donné que notre travail s'inscrit dans le cadre de la socio-didactique, nous allons donner quelques précisions sur ce domaine.

La didactique est un « *terme très récent, très probablement calqué sur l'allemand Didaktik, créé par opposition au concept de 'linguistique appliquée à l'enseignement des langues' pour en marquer mieux les interactions pluridisciplinaires (linguistique, psychologique, pédagogique), et pour en souligner l'ambition plus théorique, plus générale ou plus abstraite* »¹.

La didactique est l'un des plus ambigus des plus controversés. Deux tendances se dessinent actuellement, qui en font un synonyme :

-soit de méthodologie de l'enseignement des langues (au sens défini précédemment), c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique (2^{ème} génération ;
-soit de linguistique appliquée 1^{ère} génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie,

¹ MOUNIN G., *Dictionnaire de la linguistique*, Dépôt légale : 1^{er} édition, 1974. P107.

de la pédagogie. Les rapports entre cette discipline charnière et les disciplines fondamentales sur lesquelles elle s'appuie n'étant pas sans analogie, ect.»²

I.A.3. Notion de l'erreur :

Selon Thomas Carter, l'erreur se distingue de la faute, elle écrit : *« la faute dénote un accident de parcours et ne se rattache à aucun système, l'erreur, en revanche a un intérêt beaucoup plus grand. Les erreurs devraient être considérées comme les traces d'une interlangue, c'est-à-dire d'un niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son développement linguistique. Ainsi si l'apprenant peut lui-même corriger une faute, il ne peut pas corriger une erreur, ou la mesure de cette dernière provient d'une grammaire provisoire, insuffisamment développée pour permettre une intercorrection ; l'erreur aurait aussi une connotation plus positive que la faute dans la mesure où elle semblerait témoigner du désir de l'apprenant de progresser et de s'appropriier la langue étrangère »*³

I.A.4. Erreur :

Les erreurs devraient-êtré considérées comme les traces d'un inter langue...d'un niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son développement linguistique. Si l'apprenant peut corriger la faute, il ne peut pas corriger l'erreur⁴.

*« L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignement de la langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler »*⁵

I.A.5. Faute :

La notion de faute désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elle-même diverses.

La distinction entre la faute et ce qui est correcte dépend de la norme choisie. Les normes varient historiquement : un changement intervenu dans le système, une modification des arrêts ou fantaisie de l'usage peuvent rendre correcte ce qui était considéré comme fautif ou inversement.

La notion de 'Faute' étant souvent affecté d'une valeur dépréciative ; il serait préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage.

² GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Librairie HACHETE, lieu 1976. PP 150/151.

³ CARTER.S., *La cohérence textuelle, langue/parole. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Ed : l'Harmanttan, 2000 P 133.

⁴ SHIRLEY.C.T, la cohérence textuelle *« pour une nouvelle pédagogie de l'écrit »*Ed : L'Harmattan, Paris, 2000. P 133.

⁵ CUQ .J.P et GRUCA Isabelle. *Cour de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble, 2009. P 389.

Les fautes sont liées à une méconnaissance ou à une connaissance incomplète ou inexacte des règles de la langue.

Les théories de l'apprentissage donnent plus au moins d'importance à la faute. Elle s'y résigne comme quelque chose d'inévitable et de parasite venant troubler l'apprentissage⁶

La définition de ces deux concepts appelle à une comparaison entre eux :

I.A.6.La relation entre la faute et l'erreur :

Selon H. Basse et R. Porquier « *l'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance, un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques* »⁷

Travailler sur l'erreur et les analyser nous pousse à nous intéresser à un domaine de la linguistique appliquée, il s'agit de la linguistique contrastive mise au service de la didactique.

I.A.7.La linguistique contrastive :

La linguistique contrastive est une branche de la linguistique appliquée comme nous venons de le préciser, qui s'est surtout développé aux États-Unis à partir des années 1950 et dont les ambitions de départ étaient la comparaison <terme à terme, rigoureuse et systématique < de deux langues, à tous les niveaux (phonologique, morphosyntaxique et éventuellement sémantique, pour mettre en évidence leurs différences. La linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues. L'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.⁸

Etant donné que nous avons mené une enquête de terrain, nous avons recueilli un corpus que nous avons analysé.

I.A.8.Le corpus :

Le corpus est un ensemble fini d'énoncés pris pour objet d'analyse. Plus particulièrement, ensemble fini d'énoncés considérés comme caractéristique du type de langue à étudier, réunis pour servir de base à la description, et éventuellement à l'élaboration d'un modèle explicatif de cette langue. Selon la recherche envisagée, il s'agit donc d'une collection de documents, soit oraux (enregistrés et /ou transcrits) soit écrits, soit oraux et écrit.⁹

⁶Gallison.R et Coste D,ibid. P216.

⁷Besse.H et Porquier.R, Grammaire et didactique des langues. P 209.

⁸Gallison.R et Coste. D, Op.Cit . P 125.

⁹Gallison.R et Coste. D, Op.Cit P 131.

I.A.9.L'écrit :

L'introduction de l'écrit pose des problèmes spécifiques, qui sont d'autant plus délicats que l'écart est plus grand entre le système graphique et le système oral de la langue étudiée.¹⁰

Pour le cas de tamazight, l'enseignement de l'écrit est l'objectif le plus important autant pour les apprenants amazighophones que pour les apprenants non amazighophones. Le choix de notre thématique se justifie par les difficultés que ces derniers rencontrent à ce niveau et qui apparaissent au niveau des productions écrites.

I.A.10.Expression écrite :

Elle est considérée comme une activité finale, le résultat d'une séquence d'apprentissage dans la mesure où elle offre l'occasion à l'élève de donner la preuve qu'il a acquis des savoirs et qu'il est capable de les réinvestir.

L'expression écrite est présentée comme « un acte social » qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, elle est conçue comme étant une communication d'un contenu produit par l'élève lui-même. L'importance donnée à l'expression écrite réside dans le fait que l'élève doit être capable de rédiger des textes.

I.A.11.L'orthographe :

L'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant un ensemble d'usages et de règles définis comme norme pour une langue donnée (orthographe correcte, faute d'orthographe).

C'est une façon d'écrire en conformité avec le système de transcription graphique propre à une langue, et suivant différents rapports établis avec les autres sous-systèmes de cette langue (morphologie, syntaxe, lexicque).¹¹

En ce qui concerne l'orthographe de tamazight, des propositions concernant les règles de notation sont appliquées par certains. Toute fois, elles continuent de poser de problèmes aux apprenants.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts de base nécessaires à notre analyse. Dans ce qui suit, nous allons faire un aperçu sur l'enseignement de Tamazight.

¹⁰Gallison.R et Coste. D,ibid. P 176.

¹¹Gallison.R et Coste. D, ibid. P 389 / 390.

I.B.L'enseignement de tamazight :

Introduction

Dans ce chapitre nous allons faire un aperçu sur l'historique de la langue amazighe et son enseignement.

I.B.1.Bref historique sur l'enseignement de la langue amazighe en Algérie:

La langue amazighe appartient à la famille des langues chamito-sémitique (ou afro-asiatique) et couvre une vaste aire géographique.

Les amazighs ont occupé, autrefois, un espace très large, allant de l'océan Atlantique à l'Égypte, et de la méditerranée aux pays de l'Afrique noir. Les populations les plus importantes habitent les montagnes et le désert.

Le Maroc est le pays qui réunit le plus de berbérophones (45% de la population du pays). En Algérie, le taux est estimé à 30%. Quant à la langue, elle est encore parlée dans les massifs du nord de la Kabylie, du sud-est de l'Aurès dans les régions du tell algérois et oranais (montagne de Blida, Ouarsenis, Beni Menacer etc.) ainsi que dans les régions limitrophes du Maroc (Beni Snous, Bechar)¹²

le sentiment identitaire berbère a des racines historiques anciennes et se manifeste bien avant l'époque contemporaine. il n'est pas, comme tant a fait accroire le discours nationaliste arabo-musulman, une création du colonialisme, même si l'irruption de la France a des incidences importantes sur ce terrain ; comme d'ailleurs plus généralement sur l'émergence de la conscience nationale : le nationalisme moderne est, au Maghreb et dans tout le monde arabe, un produit exogène- bien acclimaté, mais exogène-, directement issu des idées et valeurs mises en circulation dans ces sociétés par les contacts avec l'Occident et la colonisation directe¹³.

L'enseignement officiel de la langue amazighe a vu le jour dès les années 1995 après le boycott scolaire par des milliers d'élèves dans toute la Kabylie. C'est cet événement qui était à l'origine de ce changement. Ce dernier était suivi par un programme du Ministre de l'éducation nationale (MEN) et qui consiste à entreprendre un processus d'expérimentation qui préconise le démarrage de l'enseignement à partir de la 7^{ème} et 9^{ème} fondamentale, avec une épreuve optionnelle au BEF en 2000/2001.

La généralisation de cet enseignement était programmée pour l'année scolaire 2004 avec un objectif pédagogique tracé aussi bien par le MEN que par le Haut commissariat de

¹² HADDADOU M-A., *Guide de la Culture et de la langue Berbère*, Ed : Paris-Méditerranée, Paris, 2000, PP. 15-16.

¹³ CHAKER.S, *Berbères aujourd'hui*, E d : L'Harmattan, 5-7, rue de l'école- polytechnique 75005, Paris. P30.

l'amazighité (HCA). Ce dernier consiste en l'enseignement de chaque variante pour le cycle fondamental et de toutes les variantes pour le cycle secondaire

L'officialisation de tamazight autorise le passage à l'écrit après sa standardisation. En effet, la maîtrise de l'écrit est une condition nécessaire, voire absolue, non seulement au développement de la langue et de la culture berbère, mais aussi à leur survie¹⁴.

Enfin, la langue amazighe est devenue nationale et officielle en 2016.

Mais plus 20 ans après la création du HCA, son enseignement est assuré seulement dans 22 départements sur 48 et le nombre d'apprenants estimé à 277.176 sur plus de 10 millions d'élèves, selon des statistiques du HCA.

I.B.2. Le statut de la langue amazigh en Algérie :

L'officialisation du tamazight a été saluée par le haut commissariat à l'amazighité (HCA), un organisme officiel chargé depuis 1995 de la promotion de la langue amazighe, suite à la «*grève du cartable*» qui a duré une année en Kabylie.

Cette mesure «signifie que l'état mobilisera d'avantage de moyens et de mécanismes pour rattraper les déficits accusés» a salué son secrétaire général, Si El Hachimi Assad.

Elle prévoit notamment la création d'une Académie amazighe qui sera chargée de réunir les conditions de promotion du tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle.

En 1980, la question fit son irruption sur la scène publique après des manifestations violemment réprimées en Kabylie, où se concentre l'essentiel de la population amazighophone.

L'État a fait preuve à partir des années 1990 d'une certaine ouverture sur les revendications identitaire et linguistique de cette population.

L'enseignement du tamazight a été introduit dans les établissements scolaires en 1995 dans certaines régions du pays où cette langue est la langue maternelle.

En 2002, après des émeutes sanglantes dans cette même région qui ont fait 126 morts, elle avait été reconnue comme deuxième «langue nationale» sur décision du président Abdelaziz Bouteflika.

Six ans auparavant, en 1996, l'amazighité avait été reconnue dans la nouvelle constitution comme composante de l'identité nationale aux côtés de l'arabité et de l'islamité.

¹⁴ MANAA.G., Normalisation/ standardisation de tamazight : le passage à l'écrit d'une langue. Quelle langue rédiger en tamazight, in, acte du 1^{er} colloque sur l'aménagement de tamazight, « Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement », 05-07/12/06, Sidi Fredj Alger. P 62.

Son officialisation mettra du temps à être en place dans l'attente de son uniformisation et d'un consensus sur sa transcription, objet de vives controverses entre les partisans des caractères tifinagh (authenticité), latins (universalité) ou arabe (islamité/arabité).

L'Algérie présente deux contractes que le discours politique contient, qui consiste en langue officielle et étrangère. Ce n'est pas récemment que le concept de langue nationale est apparu dans les lois de l'institution de l'état pour la langue berbère. La question sur le principe à choisir demeure sans réponse, doit-on utiliser un principe unitaire ou bien unique qui s'appuie sur un dialecte et qui servira de référence.

D'après M.O.LACEB, des militants de la cause berbère proclament une envie sans limites à l'union de la langue berbère, ils veulent instaurer un principe uni qui repose sur une base de fragments linguistique une attitude courante chez des personnes non instruite à la linguistique berbère¹⁵

Pour lui, tamazight n'a pas besoin de suivre le même model idéologique que les autres langues pour qu'elle puisse prendre sa place tant que langue, mais ce si va créer une nouvelle situation de diglossie, comme celle de l'arabe classique et dialectale et qui serai défavorable pour la véhiculassions de cette langue dans le peuple.

I.B.3.L'enseignement de tamazight :

Du fait que l'enseignement de tamazight consolide l'identité nationale algérienne et permet à cette langue de retrouver sa place dans son pays, l'enseignement de cette langue dans le cycle moyen vise plusieurs finalités qui consistent dans :

- La formation intellectuelle des apprenants pour les doter d'une capacité de raisonnement et de sens critique.
- La facilitation par l'intercompréhension de leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.
- L'acquisition d'un outil de communication qui permettrait aux apprenants d'avoir accès aux savoirs .
- L'ouverture sur le monde afin de réduire les cloisonnements et d'installer des attitudes de tolérance et de paix.
- L'éducation a une citoyenneté responsable.

¹⁵ LACEB.M.O, Présentation de la problématique, In .Acte du colloque international. « Tamazight face au défis de la modernité », 15-17 juillet 2002, Boumerdes. P 14-15-16.

I.B.4.La production écrite

Cette activité est très importante dans la séquence, c'est durant ce moment que l'apprenant intègre les ressources acquises.

Rater cette activité nuira complètement au processus d'apprentissage, en ce sens où les ressources acquises par l'apprenant deviendraient des savoirs morts, c'est pourquoi l'enseignant doit lui prêter la plus grande importance.

Cette activité est constituée de trois phases complémentaires d'une heure chacune.

I.B.4.1.Première phase : la préparation de la production écrite :

I.B.4.1.A. Le choix des textes supports :

Chaque séquence didactique englobe deux textes : le premier servira de support à la compréhension de l'écrit, tandis que le second fera l'objet de support pour la préparation à l'écrit.

L'enseignant doit en réalité choisir lequel des deux textes s'y prête le mieux à la préparation à l'écrit. Le choix dans cette phase doit se faire en fonction de la structure du type discursif étudié. Dans l'hypothèse où les deux textes proposés dans la séquence ne renferment pas la structure étudiée, l'enseignant devra alors proposer un autre texte de son choix et en dehors du manuel s'il le faut.

On aura compris qu'il est inutile de traiter dans cette phase un texte qui ne renferme pas son sein la structure du type de texte abordé dans la séquence. Comme nous l'avons si souvent répété, la reproduction aveugle du manuel est déconseillée, pour ne pas dire « nuisible ». L'enseignant doit toujours penser son apprentissage en le structurant en fonction des besoins des apprenants et des compétences visées.

I.B.4.1.B.L'exploitation du texte support :

Les enseignants ont tendance à confondre dans cette phase entre les deux méthodes d'exploitation d'un texte support, en ce sens où au lieu de se focaliser sur la structure du type discursif, ils traitent de la compréhension de l'écrit et par moment même le lexique.

Dans l'exploitation du texte pour la préparation de l'écrit, l'enseignant doit se focaliser sur l'étude de la structure, en ce sens où il doit, en impliquant bien entendu ses apprenants, extraire l'ossature du texte et souligner les caractéristiques du type de texte étudiée.

L'étude de la structure du texte ne doit pas se faire exclusivement d'une façon orale. L'enseignant doit faire ressortir cette ossature sur le tableau, ainsi que toutes ses caractéristiques afin d'aider les apprenants dans leur production.

I.B.4.1.C. Exercice d'application :

Afin de vérifier si les apprenants ont bien compris la structure du type discursif étudié, l'enseignant doit proposer quelques exercices d'application préalablement préparés.

I.B.4.1.D. Le début de la production écrite :

Une fois que les apprenants aient démontré qu'ils ont saisi la structure et les caractéristiques du type du texte étudié, l'enseignant doit leur donner un thème dont les consignes et les critères de réussite soient clairement énoncés pour la production écrite. Cette production doit se faire à la maison et individuellement.

I.B.4.2. Deuxième phase : la production en classe

La répartition des apprenants en groupes : la seconde séance sera consacrée à la production écrite en classe et en groupes. Le travail collectif est très important dans le processus d'apprentissage à travers le conflit sociocognitif.

Pour la constitution des groupes, l'enseignant pourrait laisser le choix à ses apprenants ou les constituer soi-même en répondant à une stratégie. Mais quelque soit la procédure adoptée, ces groupes doivent être homogènes au niveau du nombre.

I.B.4.2.A. La production collective du texte :

Il est vrai que quelques apprenants ont tendance à compter sur leurs camarades quand il s'agit d'un travail collectif. Afin de mettre un terme à cette forme de laxisme, l'enseignant pourra prendre chaque fois un nombre déterminé de copies qu'il corrigera. Cette méthode pourra pousser les apprenants à prendre au sérieux leur travail.

Dans cette phase, l'enseignant ne fera que rappeler le thème, les consignes, ainsi que les critères de réussite. Sa tâche à ce moment sera d'orienter les apprenants en cas d'obstacle et de veiller au bon déroulement du travail collectif.

A la fin de la séance, l'enseignant récupérera les productions collectives⁴ pour les corriger.

I.B.4.3. Troisième phase : le compte rendu de la production écrite

La troisième séance sera consacrée au compte rendu de la production écrite. Étant donné que la production du texte s'est faite collectivement, le compte rendu et l'évaluation devraient également se faire en groupes.

Avant de passer à la co-évaluation par les apprenants, l'enseignant devra commencer par faire une synthèse des lacunes et des points forts constatés dans les productions écrites. Cela permettra aux apprenants de se situer et de se préparer d'emblée au travail de l'évaluation qui les attend.

Chapitre 1 : Définitions des concepts de base/ L'enseignement de tamazight

Après avoir évacué ce point, l'enseignant distribuera à l'ensemble des groupes leurs copies, ainsi que la grille d'évaluation soigneusement confectionnée, en ce sens où elle permettra aux apprenants de situer aisément leurs lacunes pour pouvoir y remédier.

Cette grille doit être expliquée aux apprenants pour éviter tout amalgame durant le processus de la co-évaluation.

Une fois la grille entre les mains des apprenants, l'enseignant reprendra son rôle de médiateur ou de guide dont la tâche consistera à éclairer les points qui restent toujours obscurs. Pour ce faire, il doit passer d'un groupe à un autre afin de les orienter et de veiller au bon déroulement du travail.

Le travail de la Co-évaluation doit se faire par les apprenants eux-mêmes en suivant les critères contenus dans la grille d'évaluation qui doit faire l'objet d'un travail réfléchi et non conçu comme une simple formalité !

Pour que chaque groupe arrive à se situer par rapport aux autres, il est souhaitable que chacun d'eux fasse la lecture de sa grille en situant les lacunes qui doivent faire l'objet de correction dans la prochaine version propre de la production écrite.

A la fin de la séance, l'enseignant donnera un texte court (un paragraphe) comportant les erreurs redondantes dans les productions écrites des apprenants.

Pour qu'ils les corrigent en argumentant. Ce texte pourrait être un extrait d'une des productions ou un texte fabriqué par l'enseignant lui-même.

Tous les groupes doivent remettre, à leur enseignant, à la fin de la séquence, la dernière version de leur production. Cette version doit être correctement écrite et bien présentée¹⁶.

¹⁶ MANSOURI H-A., *Guide de l'enseignant débutant de tamazight*. P 19/20 /21/22.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons faire l'analyse du corpus recueilli auprès des enseignants et des apprenants.

I. Présentation du corpus

Rappelons que notre recherche se situe dans le domaine de la socio-didactique, elle s'intéresse à l'enseignement de l'écrit en classe de tamazight.

Le corpus que nous avons recueilli contient **120** copies remises par des apprenants de différents CEM de la wilaya de Tizi-Ouzou (Tizi-Ouzou ville, Freha et Azazga). Le niveau concerné est la première et quatrième année ; c'est-à-dire que nous avons ciblé le profil d'entrée et de sortie des élèves afin de vérifier s'il ya des améliorations au niveau de l'écrit.

Toutefois, l'analyse ne se portera que sur **60** copies dont **30** de la première année et **30** de la quatrième année.

Durant le deuxième trimestre, nous avons assisté à des séances de cours de tamazight de deux heures pour chaque niveau dans les établissements cités avant. La méthode d'observation nous a permis de comprendre certains points liés à l'enseignement de l'écrit et par la même récupérer des copies d'examen et des productions écrites de chaque niveau dans le but de les analyser.

La correction que nous avons faite nous a permis d'inventorier les erreurs suivantes qui sont présentées sans aucune distinction entre les erreurs.

II. Les différentes erreurs commises dans les copies des apprenants :

Type d'erreur	Exemple	correction	Niveau scolaire	Le nombre global d'erreurs	Le pourcentage de chaque type
La tension consonantique	Iqar	Iqqar	1 AM	330	55%
	Amedakel	amedakkel	4 AM	270	45%
Le pronom relatif	Acebubis	Acebub-is	1 AM	330	78 %
	I yebiyi	Iylbe-iyi	4 AM	90	22 %
L'étatd'anne-xion	Degayerbaz	Deguyerbaz	1 AM	180	75 %
	Yennasuccen	Yenna-as wuccen	4 AM	60	25 %
La particule « ad »	Attesew	Ad tesew	1 AM	150	71 %
	Anexdem	Ad nexdem	4 AM	60	29 %
Erreur inter-linguale « a » et « e » / « u » et « ou » « e » et « i »	Ikereren	Ikraren	1 AM	168	67 %
	Aqarrou	Aqerru	4 AM	82	33 %
	Mekken	Mi akken			
Erreur d'orthographe	Xulyen	Xeleen	1 AM	34	73 %
	Yuæaled	Yuyal-d	4 AM	12	27 %
Le trait d'union	Yebbitid	Yebbi-t-id	1 AM	326	51 %
	Yufatentid	Yufa-ten-id	4 AM	310	49 %
La préposi-	Lwaædimeṭi	Lwaæḍ n yimeṭi	1 AM	120	80 %

tion	Daksumbumcic	D aksum n umcic	4 AM	30	20 %
L'assimila -tion	Zedffir	S deffir	1AM	26	54%
	Zdat	Sdat	4AM	14	46%

II.1.La tension consonantique :

La tension consonantique est un phénomène largement répondu en berbère, même si elle est sans pertinence dans la plupart des cas, il arrive qu'elle le soit puisque certaines paires minimales le montrent.

Exemple :

Exemple	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Iqar	Iqqar	1 AM	330	-Transcrire la tension consonantique n'est pas aussi simple ; car ceci est lié à l'appréciation des locuteurs.
Amadakel	Amedakkel			
Tadart	Taddart			
Xedmed	Txeddmed	4 AM	270	
Areqqaq	Areqqaq			
Tigan	I t- yeggan			

Remarque :

On comprend par ce tableau qu'il n'y a pas une amélioration entre la première année et la quatrième année, les apprenants trouvent toujours des lacunes en ce qui concerne la tension consonantique.

II.2.le pronom relatif :

Le pronom relatif établit un lien entre deux propositions et introduit une proposition dite « relatif » dans la quelle il a lui-même une fonction¹.

Exemple	Correction	niveau	Occurrences	Explication
Acebbubis Idmedas Yebbiasen	Acebub-is Yeddem-as Yebbi-asen	1 AM	330	L'usage du pronom relatif est relatif au niveau de l'oral.
Ikesit-id Imanik Iylebiyi	yekes-it-id Iman-ik Iyleb-iyi	4 AM	90	

Remarque :

Dans ce cas on constate qu'il y a une amélioration remarquable du passage de la première année à la quatrième année.

II.3.L'état d'annexion :

Le nom en langue amazigh est caractérisé par le genre, le nombre et l'état.

L'opposition d'état concerne en fait le substantif et se manifeste par les multiples modifications qui affectent la voyelle initiale de ce nom.

En ce qui concerne l'état, le nom possède deux :

II.3.A. L'état :

L'opposition de l'état est l'une des spécificités du nom en berbère, en effet, ce dernier oppose deux formes d'état qui se distinguent par leurs morphologie : l'état libre et l'état d'annexion.

II.3.B. L'état libre :

Un nom est à l'état libre lorsqu'il apparait sous la forme qu'il prend habituellement quand il est hors syntagme (phrase).²

II.3.C.L'état d'annexion :

L'état d'annexion de nom se manifeste par une modification affectant sa voyelle initiale dans certains contextes grammaticaux : préfixation de « W » ou « Y » et ou bien maintien ou chute de la voyelle initiale.³

¹ Michel Pougeoise, Dictionnaire didactique de la langue française. Ed Armand Colin/ Masson, Paris, 1996. P 356.

²IMARAZEN. M., Manuel de syntaxe berbère. Ed : HCA Tizi-Ouzou 2007. P 27.

³ Nait Zerrad k. grammaire du berbère contemporaine (morphologie).Ed ENAG, Alger 1995, P62.

II.3.D .Les modifications qui marquent l'état d'annexion :

1- ajout des semi-voyelles (w) ou (y) au début du nom

Exemple :

Yeččaweqcic

2- Chute partielle de la voyelle initiale

Exemple :

Teččateqcict

3- Alternance de la voyelle initiale

Exemple :

ameksa \implies n umeksa

Remarque :

Il est à signaler qu'il existe des noms qui ne changent pas à l'état d'annexion (c'est ce que nous appelons syncrétisme)

Exemple :

tala \implies n tala

tili \implies n tili

Les exemples concernant l'opposition d'état sont importants. Les chiffres donnés ci-dessous montrent une différence entre les copies des apprenants de la 1^{ère} AM (180) et la 4^{ème} AM (60).

Exemple :

Exemple	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Degayerbaz Axxam n amdakkel Yiwet n taqcict	Uyerbaz Umedakkal Teqcict	1 AM	180	Maintien de la voyelle initiale et préfixation de
yenna-as-d uccan yruhyertazgi sđel n aman	Wuccen Tezgi Waman	4 AM	60	la semi-voyelle W

Remarque :

On voit d'après ce tableau qu'il y a une grande amélioration, en première année on marque 180 erreurs et en quatrième année 60 erreurs.

II.4. la particule de l'aoriste « ad » :

« Ad » est une particule présidant un aoriste indiquant un futur.

Exemple :

Exemple	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Atesew Adettruḥu Anexdem	Ad tessew Ad tettruḥu Ad nexdem	1 AM	150	Assimilation de la particule de l'aoriste et l'indice de personne de la 3 ^{ème} personne du féminin singulier
Asyini Atiney At eiwenen	Ad as-yini Ad tiney Ad t-eiwnen	4 AM	60	

Remarque :

Il apparait, à travers ces exemples que le phénomène d'assimilation pose toujours un problème aux apprenants qui écrivent comme ils entendent. Ce cas est lié au niveau phonétique.

Notons qu'à la place de la particule de l'aoriste « ad », les apprenants utilisent sa variante « a »

II.5. Erreurs interlinguales (Confusion entre différentes voyelles) :

Confusion de « a » avec « e », « i » avec « e » et « u » avec « ou » interférence entre deux langues

La voyelle neutre est celle qui pose le plus de problèmes pour les apprenants qui la confondent surtout avec la voyelle « a ».

Exemple :

Exemples		Correction	Niveau	Occurrence	Explication
« a »	et	Ikereren	Ikraren	1 AM	Confusion entre le vide vocalique et la voyelle « a »
« e »		Hemlay	Hemley	4 AM	
« u »	et	Ouxxam	Uxxam	1 AM	Influence de la langue française
« ou »		Oumdakka l	Umdakkel	4 AM	
« i »	et	Mekken	Miakken	1 AM	Confusion entre le vide vocalique et la voyelle « i »
« e »		Yiqqim	Yeqqim	4 AM	
« u »	et	Xuyen	Xel3en	1 AM	Confusion entre le vide vocalique et la voyelle « u »
« e »				34	

Remarque :

On a remarqué que les apprenants trouvent toujours des difficultés dans la confusion entre les différentes voyelles sur tout le vide vocalique « e ».

II.6. Le trait d'union :

Le trait d'union est utilisé pour séparer les différents monèmes grammaticaux. Cette règle n'est pas toujours respectée par les apprenants du deuxième palier. Ce cas est attesté dans ce qui suit :

II.6.A. Entre la préposition et le pronom affixe (affixe de préposition) :

Exemples :

Erreurs	Correction	niveau	occurrences	Explication
Fellak	Fell-ak	1AM	12	La règle consiste en la séparation des prépositions des affixes qui suivent (affixes de préposition)
Ghurs	yur-s			
Fellas	Fell-as	4AM	4	

II.6.B. Le cas où le trait d'union sépare le verbe des différents affixes (affixes du verbe : direct et indirect) en plus de la modalité d'orientation spatiale :

Erreurs	Correction	Niveau	occurrence	Explication
ikesit-id	Iekkes-it-id	1AM	34	le trait d'union sépare le verbe des différents affixes (affixes du verbe : direct et indirect) en plus de la modalité d'orientation spatiale
Tufatenid	Tufa-ten-id			
Walayten	Walay-ten	4AM	21	
Semanas	Seman-as			
Dacut	Dacu-t	1AM	11	Séparation de l'affixe de l'interrogatif
Anwatent	Anwa-tent	4AM	08	

II.6.C. Quand le participe est précédé par une particule de direction :

Exemples :

Erreurs	Correction	Niveau	occurrences	Explication
Idekcem	I d-yekcemen	1AM	40	La particule de direction est placée avant le verbe et par conséquent elle est séparée de ce dernier par le trait d'union.
Idyuyal	I d-yuyalen	4AM	33	

II.6.D. Le nom est séparé par un trait d'union des affixes : iw, ik, im, is

Erreurs	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Ikeraranis	Ikraren-is	1AM	54	Les affixes du nom sont séparés de ce dernier par un trait d'union étant donné que le premier est le noyau (monème libre) et les affixes sont des monèmes liés.
Tizyas	Tizya-s	4AM	36	

II.6.E. Lorsque le verbe est suivi de deux pronoms personnels affixés dont le premier est un complément indirect et le second est direct.

Exemples :

Exemple	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Icegeasten	Icegee-as-ten	1 AM	18	Lorsque le verbe est suivi de deux pronoms personnels affixés, les apprenants ne savent pas placé le trait d'union.
Yennas-ent	Yenna-as-t			
Nxedemast	Nxedem-as-t	4 AM	06	
Astssels	Ad as-tssels			

II.6.F. Quand l'une des deux particules de direction « n », « d » est placée avant ou après le verbe.

Exemples :

Erreurs	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Yennad Yerran	Yenna-d Yerra-n	1AM	23	Les particules de direction sont des monèmes grammaticaux qui sont toujours liés au verbe qui est considéré comme le noyau.
Yebbin Tugmed	Yebbi-n Tugm-d	4AM	11	

Remarque :

Nous avons constaté à partir de ce tableau qu'il n'y a pas d'amélioration, les apprenants de quatrième année font des erreurs de trait d'union comme ceux de la première année.

- Certains apprenants commettent aussi des erreurs d'ordre phonétique et phonologique. Nous signalons dans ce cas le cas de l'assimilation.

II.8. Absence des prépositions :

En grammaire la préposition est un mot-outil invariable qui a le rôle dans un rapport syntaxique de subordination de relier un constituant de la phrase simple à un autre constituant⁴

Exemple :

Exemples	Corrections	Niveau	Occurrence	Explication
D akesumbumcic	D aksum n umcic	4 AM	120	Les apprenants rédigent sur la base de la prononciation, ce qui explique l'absence de la préposition.
Lwa3d imetti	Lwa3d n ymetti	1 AM	30	

III. Remarque :

En ce qui concerne les prépositions, on voit qu'il y a une grande amélioration en quatrième année.

D'après notre étude on a remarqué que les apprenants font appelle au emprunt, et leur production écrite manque de ponctuation, titre et ils ne respectent pas la grille d'évaluation d'une production écrite.

⁴<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/préposition> 09/10/2019.

-L'assimilation « s +d », « d+t » :

Cette assimilation est réalisée par les apprenants dans l'écrit comme en orale, ce cas apparaît dans les exemples suivants :

Exemples :

Erreurs	Correction	Niveau	Occurrences	Explication
Zdat Attnaf Ttaqcict	Sdat Ad- tt-naf D taqcict	1AM	52	Les apprenants rédigent sur la base de la prononciation, c'est ce qui explique l'utilisation de Z à la place de S.
Zedffir	S deffir	4AM	12	

Remarque :

Dans le cas de l'assimilation il y a une amélioration en passant de la 1^{er} année à la 4^{eme} année.

III.1. L'emprunt

La langue berbère a eu recours tout au long de son histoire à l'emprunt externe comme réponse à des problèmes d'adaptation et aussi pour remplir les cases vides et les besoins de designer des contenus nouveaux.

Les contacts avec d'autres communautés linguistiques (polonaise, latine, arabe, turque, française...) ont été les véhicules naturels de l'emprunt linguistique qui a affecté le système phonologique, le lexique, la morphologie et même la syntaxe de la langue amazighe.

« Il y a emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et fini par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler « B » (dit la langue source) et que « A » ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté par eux même qualifiés d'emprunt> »⁵

« Le terme emprunt peut designer le procédé par lequel une langue intègre un élément d'une autre langue dans son propre système ...donc l'emprunt (procédé le plus simple consistait à extraire un élément d'une langue et à le faire passer sans changement dans une autre, le transfert est total c'est à

⁵ Dubois. J et ali, Op-Cite. P. 177.

Dire que la signification et le signifié du signe étranger, généralement un lexème sont conservés »⁶.

Les emprunts arabes sont numérique les plus nombreux, ils concernent pratiquement tous les domaines d'expression: religion, éducation, tradition, économie, politique.

Les emprunts arabes sont en générale, parfaitement intégrés à tous les paliers du système linguistique berbère : phonologique, morphologique, productivité dérivationnelle.

Exemples :

rebbi→Dieu

akersi→la chaise

lqanun→la lois

L'emprunt est phénomène très répandu dans toutes langues et cela pour l'enrichissement lexical de la langue .

Concernant l'emprunt arabe dans les textes rédigés par les apprenants on a relevé les exemples suivants :

Exemple :

yettfekkir→yettxemmim→il réfléchit

ixerfiyen→ikraren→des moutons

Au cours de notre analyse, nous avons constaté le recours des apprenants aux emprunts même quand leurs équivalents existent dans la langue française.

Exemple :

Apaki→un paquet

Tabalizt→une valise

Afremli→un infirmier

III.2.Ponctuation :

Système de signe graphique qui, pour la plupart, indiquent les pauses marquant les articulations logiques de discours écrit, les variations d'intonation, les changements de registre à observer dans la lecture, etc.

La ponctuation peut être considérée comme faisant non seulement partie de l'orthographe, mais encore de la syntaxe, dans la mesure où elle concourt à assurer l'ordre, la séparation, ou l'union de constituants de l'énoncé, la liaison et les rapports entre les mots et les idées.⁷

Exemple :

⁶Galison. R et Cost. D, Op-Cite. P .107.

⁷Gallison.R et Coste. D, Op.CIT. P.428.

deguyerbazseiytamdakulyid-s i ttiymaykullasudiyentyid-s i ttedduy s axxamqqarn as kamilyadeglqamainesuryeddifeturweddilet d talem mast kan d tareqqaqtalen-is d timectah d tiberkaninacebbub-is d amectehteseatbiealalitssen ad tyarseiytamusniyidesasmi-i nekce marlakulyid-s

Coorection:

Deguyerbaz, seiytamdakkelt yid-s i tyimaymkul-ass, diyen yid-s i ttedduy s axxam, qqaren-as kamilya. Degteyziinesuryez zifeturwezzilet d talem mastkan, d tareqqaqt ,allen-is d timectah d tiberkanin, acebbub-is d aberkan d amectuḥ, tesseatbiealali, tessenadtyerseiytamusni yid-s ase mi i nekce marlakul yid-s.

L'enquête que nous avons menée auprès des établissements ainsi que l'analyse des copies récupérées et corrigées puis analysées et l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants font apparaître ce qui suit :

-l'enseignement de la langue amazighe se fait de la même façon que se soit au CEM situé dans les régions rurales (les villages) que ceux qui se trouvent dans des villes : les enseignants utilisent la même méthode, le même manuel et le même nombre d'heures.

- A travers notre étude, nous avons remarqué qu'en classe de tamazight au sein de la ville, il y a des arabophones, ce qui pousse l'enseignant, parfois, à utiliser la langue arabe pour expliquer à cette catégorie d'apprenants.

- Aussi, nous avons constaté que la plupart des apprenants résidant en ville font appel aux emprunts (arabe- français) et ceci est dû au contact avec les arabophones et à leur passage des crèches. Ces dernières enseignent un programme français, alors que les apprenants ont une bonne base en français ce qui influence l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe.

-le choix des textes chez l'enseignant.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons constaté que les apprenants trouvent toujours des lacunes dans la rédaction des productions écrites, mais une amélioration assez remarquable en passant de la 1^{ère} année à la 4^{ème} année. On a remarqué que les apprenants utilisent beaucoup d'emprunt et ils ne donnent pas d'importance à la ponctuation.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse des questionnaires. Rappelons que nous avons distribué **18** questionnaires et nous n'avons recueilli que **15**. C'est d'ailleurs la difficulté que nous avons rencontrée le plus. Ceci est dû aux grèves répétées qui ne nous ont pas facilité la tâche.

Notons que l'enquête s'est déroulée dans les établissements de la wilaya de Tizi-Ouzou à savoir :

- Le CEM de TALATGANA : deux enseignants
- Le CEM de KASSI Mouhend Ouamar: quatre enseignants
- Le CEM 3ICH FATMA D'AZAZGA : quatre enseignants
- Le CEM ADNAN : trois enseignants
- Le CEM MOKHBI MHEND : deux enseignants
- Le CEM AMYOUN SMAIL : trois enseignants

Le questionnaire est composé de **12** questions ouvertes et fermées ; la plupart d'entre elles sont ouvertes, nous les avons choisies ainsi pour d'une part faciliter notre analyse et d'autre part pour mieux comprendre les difficultés des élèves au niveau de l'écrit.

Nombre de questionnaires remis	18
Nombre de questionnaires collectés	15
Nombre de questionnaires analysés	15

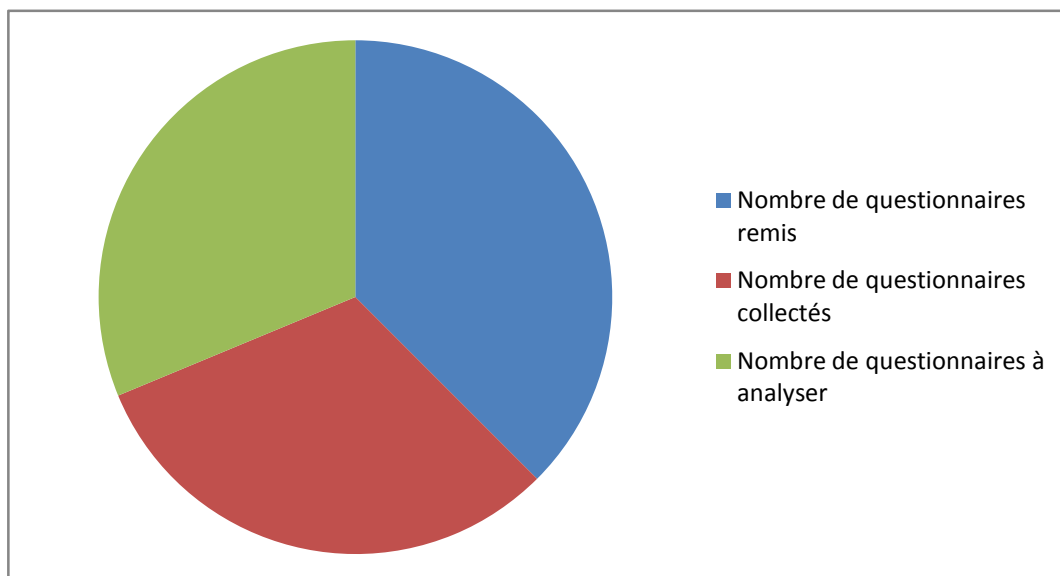


Fig. N°1 : Le nombre total des questionnaires

Dans l'analyse des questionnaires, nous allons faire une étude quantitative et qualitative.

I. Analyse des données :

Nous allons commencer par donner des informations sur le profil des enquêtés.

I.1. Profil des informateurs :

Les enseignants que nous avons questionnés sont dans leur majorité de sexes féminins (13) et 2 uniquement de sexe masculin. Il s'agit d'une féminisation de cette profession qui consiste dans l'enseignement. Le graphe suivant fait apparaître cet écart.

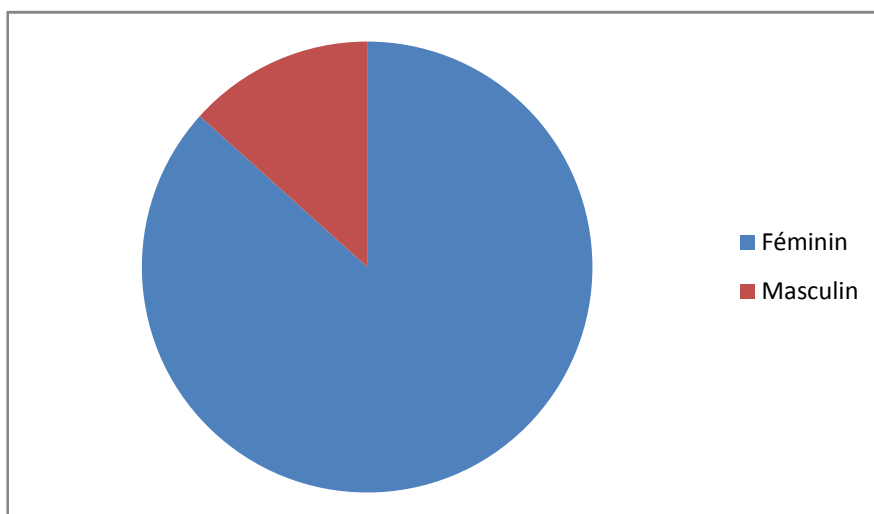


Fig. N°2 : Sexe des informateurs

I.1.A. Age des informateurs :

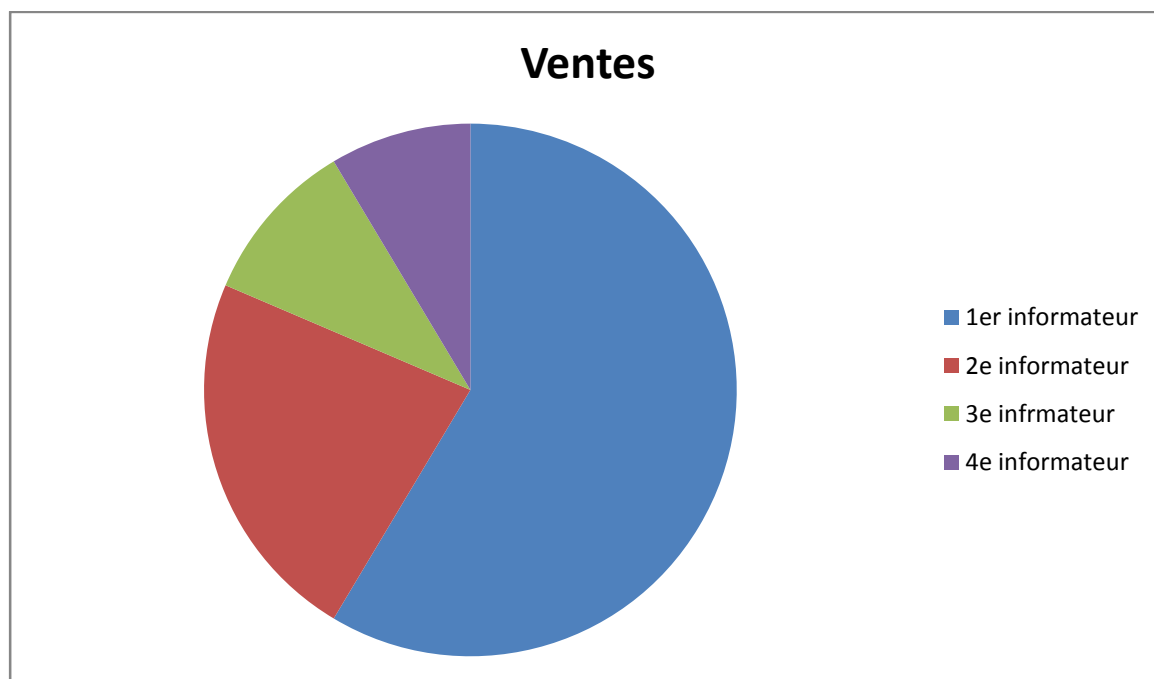
Les enseignants que nous avons questionné ont un âge qui varie entre 53 ans et 33 ans plus précisément :

Informateur 01 :53 ans

Informateur 02 :39 ans

Informateur 03 : 38 ans

Informateur04 : 33ans



I.1.B. Expérience professionnelle :

En ce qui concerne l'expérience professionnelle des enquêtés, nous l'avons présentée sous forme de catégories. Celle qui a plus ou moins de 10 années d'expérience dans l'enseignement. Les réponses mettent en évidence les chiffres suivants.

Réponses	Nombre
Moins de 10 ans	09
Plus de 10 ans	06

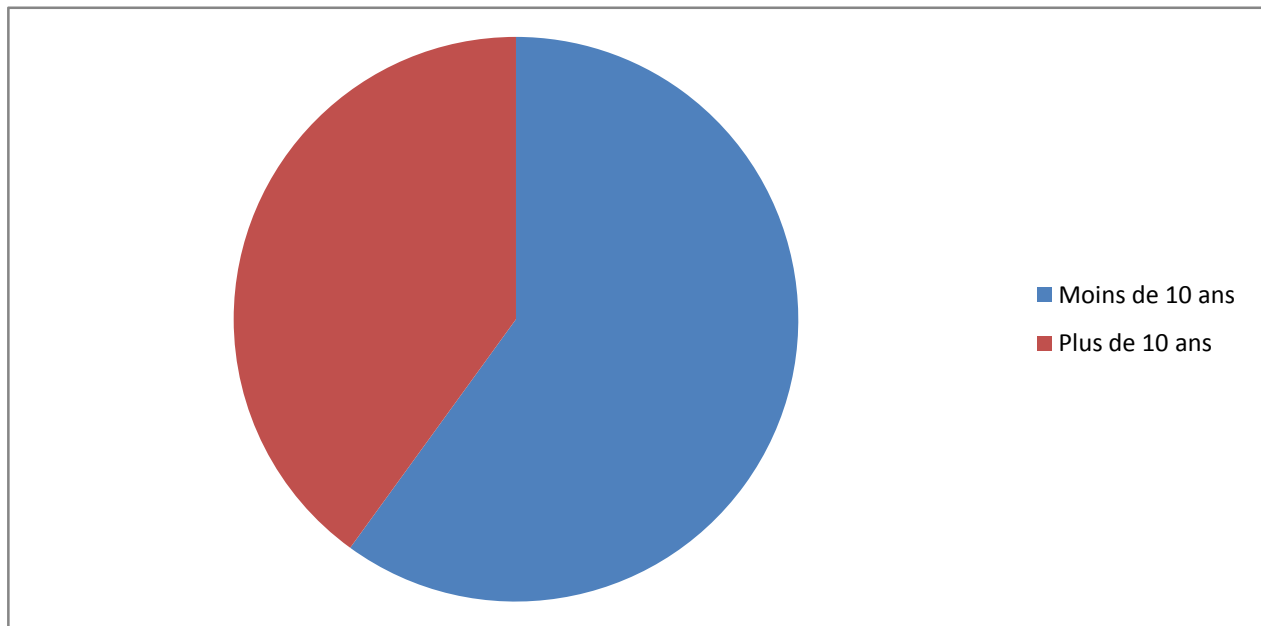


Fig.3 : Expérience professionnelle des informateurs

Les résultats obtenus montrent que notre population des enseignants est plus ou moins expérimentée.

I.2.Enseignement de l'écrit :

A la question, « Faites- vous de l'expression écrite avec vos apprenants ? » pour quoi ?

Réponse des enquêtés :

Informateur 01 : c'est une phase de synthèse où on fait la récup, pour évaluer les activités de la séquence, c'est une situation d'intégration.

Informateur 02 : pour qu'ils apprennent à écrire et enrichir leur lexique.

Informateur 03 : pour que les apprenants exploitent leur connaissance dans la séquence.

Informateur 04 : l'expression écrite est l'essentiel dans la séquence l'apprenant apprend à écrire.

I.2.A. Le choix entre l'oral ou l'écrit :

La question, « en classe, qu'est ce qui suscite de plus d'intérêt de la part des apprenants ?

Dans cette question sur le code qui intéresse le plus les élèves (l'oral ou l'écrit), un nombre important d'enseignants (**11**) affirment que les apprenants préfèrent plutôt l'oral que l'écrit. Nous pouvons comprendre qu'ils s'expriment mieux oralement que par l'écrit.

Les réponses données montrent l'importance de l'oralité pour la survie de la langue amazighe. D'autres trouvent que l'écrit est plus difficile que l'oral qui impose le respect des règles.

Réponses des informateurs:

Informateur01 : vu que la langue et notre culture ont vécu dans l'oralité pendant des siècles, on na tendance à préférer l'orale mais sans négliger l'écrit qui demeure la finalité.

Informateur02 : l'apprenant doit apprendre a s'exprimer en orale.

Informateur03 : parce qu'en écrit l'apprenant s'exprime mieux et il écrit toute ses opinions.

Informateur04 : l'apprenant apprend à écrire et s'exprimé en orale.

I.2.B. La période de l'expression écrite :

La question « quand est ce que qu'ils font les productions écrites ?pour quoi ? »

Quand à la programmation de cette activité (l'expression écrite), nos informateurs dans leur majorité (12) précisent que les élèves l'effectuent à la fin de la séquence contre (03). Le résultat suivant apparait dans le graphe ci-dessous

Réponse des informateurs :

Informateur 01 : a la fin, pour que l'apprenant utilise les leçons qu'il a fait durant toute la séquence dans sa production.

Informateur 02 : a la fin pour mettre en pratique les connaissances acquises dans les activités.

Informateur 03 : au début, pour qu'il se prépare à entamer la séquence.

Informateur04 : au début, pour préparer l'apprenant, comme sa a la fin il pourra utiliser les leçons de la séquence dans la production écrite.

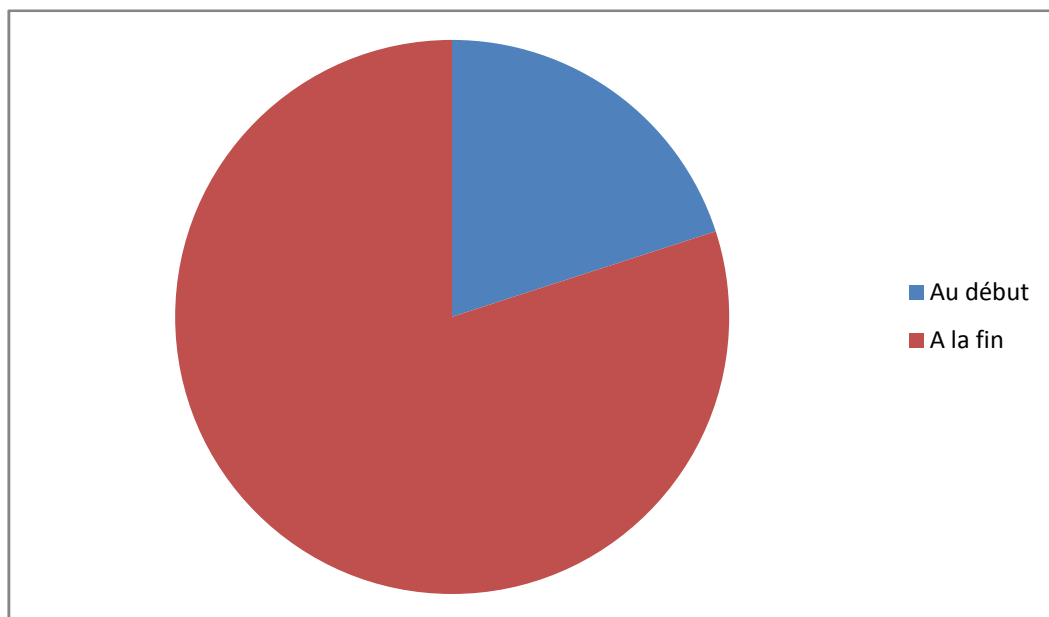


Fig. N°4 : Programmation de l'activité de l'expression écrite

I.2.C. Erreurs commises par les apprenants :

A la question : « Constatez vous qu’il y a beaucoup d’erreurs dans les productions écrites des apprenants ? », tous les enseignants ont répondu positivement à ce questionnement.

Les enseignants estiment que les élèves ne sont pas en mesure de s’exprimer par écrit sans faire d’erreurs. Ils ont précisé le type d’erreurs (orthographe, conjugaison ou la grammaire (morphologie)) comme suit :

Réponses	Nombre
Orthographe	10
Conjugaison	04
Grammaire	01

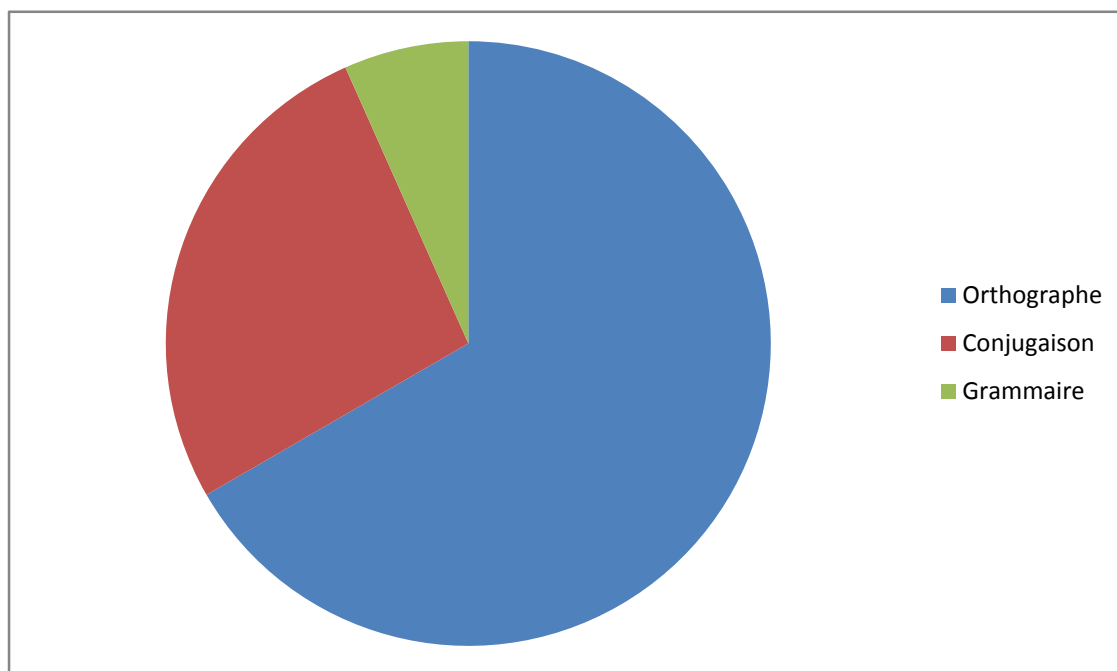


Fig. N°5 : Types d’erreurs

Il apparait donc que les erreurs en orthographe sont plus nombreuses que les autres comme le montrent aussi les réponses suivantes :

Informateur 01 : parce que, peut-être le fait qu’on a toujours un penchant vers l’oral, l’élève oublie d’appliquer certaines théories.

Informateur 02 : l’apprenant ne peut pas faire la différence entre le trait d’union et la liaison consonantique.

Informateur 03 : il y a un manque en écriture.

Informateur04 : les apprenant trouve toujours des en écritures.

I.2.D. Correction des erreurs par les enseignants :

A ce questionnement, tous les informateurs ont répondu positivement en affirmant qu'ils font la correction des erreurs en classe. Ils disent :

Informateur01 : consolidations par des exercices.

Informateur02 : en fais les corrections pour évites les fautes prochainement.

Informateur03 : obliger.

Informateur04 : en corriger un peux parce que il y a pas beaucoup du temps.

I.2.E. Enseignement de la notation :

A la question « Est-ce qu'un cours de notation est fait régulièrement en classe ? Si non, dites comment l'apprenant pourra-t-il connaitre ses erreurs ? »

La majorité d'enseignants(13) déclarent enseigner la notation, par contre(02) enseignants sans contre.

En ce qui concerne la détection et la limitation du nombre d'erreurs par l'apprenant, les enseignants déclarent que la meilleure façon est la multiplication des exercices et la pratique.

Réponses des informateurs :

Informateur01: l'apprenant peut écrire dans les autres séances, il fait d'autres exercices.

Informateur02 : la meilleur façon de limité les erreurs de notation passe, par la multiplication des exercices pratiques.

I.2.F. Changement/amélioration au niveau des acquis d'un niveau à l'autre :

A la question « Est-ce que vous remarquez une amélioration en passant de la première année à la quatrième année ? »,

La majorité des enseignants (15) ont répondu positivement contre un seul informateur. Le graphe suivant fait apparaitre cet écart.

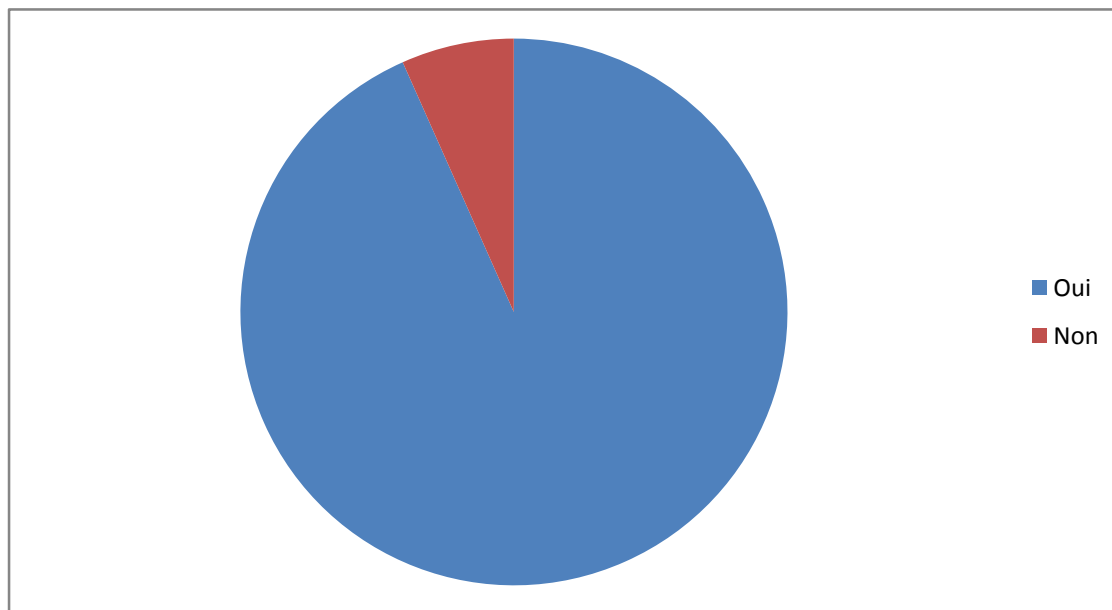


Fig. N°6 : Amélioration des acquis

La plupart des enseignants affirment qu'il y a une amélioration en passant de la première année à la quatrième année. Les propos suivants le montrent clairement :

Informateur 01 : oui une grande amélioration

Informateur02 : oui une grande amélioration, elle est remarquable en 4^{ème} année.

Informateur03 : oui bien sûr et ça fait plaisir.

Informateur 04 : non y a pas une grande amélioration les apprenants ne peuvent pas éviter les erreurs.

I.2.G. Propositions faites par les enseignants :

La question « quel sont les solutions que vous proposez ? »

Étant donné que les enseignants connaissent plus que les autres le terrain, voire les programmes, le niveau des apprenants, leur profil, etc. Nous leur avons demandé de nous proposer quelques solutions pour diminuer le nombre d'erreurs commises par les apprenants. A cet effet, ils ont fait les propositions suivantes :

Réponses des informateurs :

Informateur 01 : l'enseignant doit tenir compte des exercices structuraux proposés à l'apprenant parce qu'ils sont un moyen efficace pour fixer les structures grammaticales.

Informateur 02 : l'enseignant doit avoir une connaissance de tous les aspects de la langue étrangère, et les caractéristiques de la langue maternelle de l'élève afin de pouvoir déceler puis prévenir les interférences.

Informateur 03 : l'apprenant doit lire beaucoup en tamazight mais malheureusement la surcharge de son programme scolaire ne lui permet pas de consacrer un temps à la lecture.

Informateur04 : le temps ne suffit pas aux apprenants d'améliorer leur niveau.

Conclusion :

D'après ce questionnaire nous pouvons constater que les enseignants voient que la production écrite est la plus importante dans la séquence, car les apprenants exploitent tout leur acquis, mais le manque du temps empêche les enseignants et les apprenants à travaillé mieux dans cette activité sur tout au niveau des erreurs.

L'enquête que nous avons menée, à travers, l'analyse des copies et le questionnaire destiné aux enseignants de la langue amazighe, au cycle moyen, confirment certaines de nos hypothèses.

Nous avons remarqué que les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de l'expression écrite. Lors d'une situation d'écriture, ils tentent de trouver des idées et essayent d'éviter les erreurs liées à la morphologie en général et l'emploi du lexique thématique en particulier. En d'autres termes, ils doivent veiller à la cohérence de leurs propos.

Le manque de lecture chez les apprenants reflète les erreurs produites dans leurs rédactions.

A travers le questionnaire, certains enseignants affirment que les erreurs commises par les apprenants sont dues au manque de lecture de la part des élèves. Donc, nous déduisons que la lecture joue un rôle très important dans la progression et l'amélioration de l'écrit.

L'insuffisance du temps consacré à la langue amazighe dans le programme scolaire.

Nous constatons que les trois heures restent insuffisantes pour une bonne maîtrise d'une langue maternelle pour certains et seconde pour d'autres.

Ce modeste travail, nous a permis de recenser les difficultés rencontrées par les apprenants et d'avancer quelques propositions pour une éventuelle diminution de ces lacunes au niveau de l'écrit.

Les résultats donnés dans cette étude ne peuvent se généraliser à tous les niveaux et les autres établissements. Une étude plus approfondie confirmera ou infirmera ces résultats.

A la fin, nous pouvons dire que nous avons répondu aux questions posées dans la problématique, et confirmé quelque hypothèses posées au préalable.

Deg unadi-ntey newwi-d awal yef uselmed n tutlayt n tmaziyt. Neereḍ ad d- nesbin uguren i d-ttmagaren yinelmaden di tira n tmaziyt n uswir alemmas d usarwes gar uswir amezwaru(1) d wis ukuz (4) deg ussun n Tizi-Uzzu ,anda netef snat (2) n temnaḍin, tamdint d tudrin-is . Dayen, nbedr-d amgired yellan gar-asent.

Iswi-ntey, ad nesses afus yef uguren d yiɛwiqqen i d yeḡḡan inelmaden xussen deg tira ,ayyer inelmaden ur refden ara ilugan n tira ,ayen yeenan lebni n uḍris.

Akken ad nessiweḍ ad d-nerr yef tmukrist d turdiwin i d-nefka, nebḍa amahil-ntey yef kraḍ(03) n yihricen.

Aḥric amezwaru: ixef azrayan.

Deg yixef-agi nesbadu-d kra n tmiḍranin, newwi-d dayen awal yef umzruy n tmaziyt, nemmeslay-d deg-s yef uselmed-ines, d wamek yennarna wazal-is, si tama nniḍen nemmeslay-d yef ufares s tira d tiddin-ines.

Aḥric wis sin: taṣleḍt n wamud.

Deg yixef-agi nexdem taṣleḍt i wamud i d-newwi yer yiselmaden d yinelmaden n uswir amenzu d uswir wis ukuz. Anda i d-negmer 120 n yisenfaliyen s tira di 06 n yiyarbazen ilemmasen di Tizi wuzu, Friḥa:QASI Mohend Waɛmar, YAḤI Beleid. Iɛzugen:EIC Faḍma,ADNAN Muḥend Saɛid. Tizi uzdu: Muxbi Mḥend, Emyud Smaɛil.

Iswi-ntey deg tezrawt-agi ad nezer ma yella yettili-d unarni n tmusniwin n yinelmaden seg mi ara kecmen almi ara fyen seg uyarbaz alemmas, wa neereḍ ad d-nekkes tuḍḍiwin ixedemen yinelmaden deg ufares s tira d wuguren i sean.

Tazrawt-ntey nexdem-itt yef 60 n yisenfaliyen s tira (30 n uswir amezwaru (1) d 30 n uswir wis ukuz (4)). Nexdem dayen asarwes ger uswir amezwaru (1) d wis ukuz (4), ger tudrar d temdint.

yer taggara n yixef-agi nufa-d d belli ulac amgired deg uselmed n tmaziyt ama deg tudrin ama deg temdint.

Tafelwit n tuçdiwin id yettwaksen deg isenfaliyen s tira n yinelmaden :

Anaw n tuçdiwin	Amedya	Aseyti	Aswir	Amçan abluley n tuçdiwin	Uf midi n tuçdiwin
Tusda	Iqar	Iqqar	1 AM	330	55%
	Amedakel	Amedakkel	4 AM	270	45%
Ameqqim awsil	Acebubis	Acebub-is	1 AM	330	78 %
	I yebiyi	Iylbe-iyi	4 AM	90	22 %
Addad amaruz	Deg ayerbaz	Deg uyerbaz	1 AM	180	75 %
	Yennas uccen	Yenna-as wuccen	4 AM	60	25 %
Tazelya n wurmir « ad »	Attesew	Ad tesew	1 AM	150	71 %
	Anexdem	Ad nexdem	4 AM	60	29 %
Asemgire d ger tergalin : « a » et « e »/ « u » et « ou » « e » et « i »	Ikereren	Ikraren	1 AM	168	67 %
	Aqarrou	Aqerru	4 AM	82	33 %
	Mekken	Mi akken			
Tuçdiwin n tirawalt	Xulyen	Xelæen	1 AM	34	73 %
	Yuæaled	Yuyal-d	4 AM	12	27 %
Tizdit n tuçna	Yebbitid	Yebbi-t-id	1 AM	326	51 %
	Yufatentid	Yufa-ten-id	4 AM	310	49 %
Tinzay	Lwaédimeçi	Lwaed n yimeçi	1 AM	120	80 %
	Daksum bumcic	D aksum n umcic	4 AM	30	20 %

Tamsartit	Zedffir	S deffir	1AM	26	54%
	Zdat	Sdat	4AM	14	46%

Aħric wis krađ: taşleđt n yimesqsiyen

Deg yixef-agi nexdem taşleđt i umesqsi i nefka i yiselmaden i wakken ad nzer ayyer inelmaden ur zmiren ara ad ssufyen ađris yelhan mebla tucđdiwin n lebni n uđris ney lexsas deg umawal akked lebni n tefyar...

Nefka-asen 18 n yiseqsiyen narra-d kan 15. Imesqsi-agi yesea 12 n yisteqsiyen, nexdem-itene iwakken ad ay-tishil teşleđt wa ad nesses afus yef uguren d yiwiqen i d-yeđđan yinelmaden xuşen deg tira.

Seg imesteqsiyen agi nufa-d iselmaden nan-d iwakken ad ilin ifuras garzen ilaq aselmmmed n tira ad yili s yiđrisen ,ilaq dayen iselmaden ad zren acu-ten wuguren n yinelmaden ,timsirin n tira ad ilint mkul taggara n tegzemt.

Tagrayt:

Yer taggara deg teşleđt-nntey nufa-d aťas n yinelmaden ur sinen ara ilugan n tira , d ayen i ten-yeđđan xedmen aťas n tucđdiwin deg yiđrisen-nsen. Inelmaden-agi texuş tmusni-nsen ama deg temsislit, taseddast akked umawal.

Anelmad tlaq-as aťas n tyuri maca ahil-nsen ur asen-yefki ara tagnit i wannect-a imi yeēeba aťas.

Kabyle

Amawal

Amud

Aswir

Agzul

Aḍris

Asentel

Aselmad

Anelmad

Amaynut

Alaymu

Allalen

Areglan

Azgen

Aglan

Anermis

Amatar

Amayun

Awşil

Ayarbaz

Aybalu

Ayersiw

Aḥric

Akud

Amahil

Amedya

Français

Lexique

Corpus

Niveau

Résumé

Texte

Thème

Enseignant

Apprenant

Nouveau

Exercice

Moyens

consonantique

demi

variations

Contacte

Indice

Participe

Affixe

Ecole

Référence

Animal

Partie

Temps

Travail

Exemple

Amqqim	Pronon
Amgired	Différence
Amyag	Verbe
Anamek	Sens
Anaw	Type
Annay	Observation
Arbib	Adjectif
Armud	Activité
Aseyti	Correction
Asegzu	Explication
Asekkil	Lettre
Asenfali	Expression
Adeg	Lieu/place
Af midi	Pourcentage
Anadi	Recherche
Amezruy	Histoire
Azayer	Statut
Azal	Valeur
Asun	Wilaya
Aserwes	Comparaison
Amđan	Nombre
Adlis	Livre
Ayawas	Plan
Azwel	Titre
Ixef	Chapitre
Izri	Passé
Lmed	Apprendre

Sumata	En générale
Semress	Utiliser
Sled	Analyser
Tamukrist	Problematique
Tagzemt	Séquence
Talya	Forme
Tawsit	Genre
Tajerrumt	Grammaire
Tafelwit	Tableau
Tafyirt	Phrase
Timsislit	Phonétique
Tamesrtit	Assimilation
Tagmi	Recherche
Tirawalt	Ortographe
Tayenawt	Nationale
Tayara	Etat
Taggar	Fin
Taggrayt	Conclusion
Tazwart	Introduction
Tizdit	Trait
Ukuz	Quatre
Yal	Chaque

Ouvrage :

BESSE H et PORQUIER R, 2010, « *Grammaire et didactique des langues* », presse rotative numérique.

CUQ J-P et GRUCA I, 2009, « *cours de didactique de français langue étrangère* », presse universitaire de Grenoble.

CHAKER S, 2000, « *la cohérence textuelle, langue / parole, pour une nouvelles pédagogie de l'écrit* », Ed : L'Harmattan.

CHAKER S, 1998, « *Berbère aujourd'hui* », Ed : L'Harmattan.

HADDADOU M.A, 2000, « *Guide de la culture de la langue berbère* », Paris Méditerranée.

IMARAZENE M, 2007, « *Manuel de syntaxe berbère* », Ed : HCA.

LACEB M.O, 2002, Présentation de la problématique, In. Acte du colloque international, « *Tamazight face aux défis de la modernité* », Boumerdes.

MANAA G, 2006, Normalisation / standardisation de tamazight : le passage à l'écrit d'une langue. Quelle langue rédiger en tamazight, In acte du 1^{er} colloque sur l'aménagement de tamazight, « *Tamazight langue nationale en Algérie : Etat des lieux et problématique d'aménagement* », Sidi Fredj, Alger.

MANSOURI H-A, 2013, « *Guide de l'enseignant débutant de tamazight* », Boukhalfa (t.o).

SHIRLEY C-T, 2000, « *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* », Ed : L'Harmattan.

SABRI M, 2006, « Tamazight langue nationale dans la pluralité : A quand son aménagement, In. Acte du 1^{er} colloque sur l'aménagement de Tamazight, « *Tamazight langue nationale en Algérie : Etat des lieux des problématique d'aménagement* », Sidi Fredj, Alger.

Dictionnaire :

DUBOI J et Al, 1994, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Ed : Larousse, Paris.

GALLISSON R et COSTE D, 1976, « *Dictionnaire de didactique des langues* », Ed : Hachette.

MOUNIN G, 1^{er} Edition 1974, « *Dictionnaire de la linguistique* », Dépôt légal.

Référence électronique :

Http// : www.Larousse.fr.10/10/2019.

<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/préposition> 09/10/2019.

Introduction	08
Choix du sujet.....	09
Problématique	09
Hypothèse	09
Terrain d'enquête	10
Méthode de recueil du corpus	10
Plan de travail.....	11
I. Chapitre 1: définition des concepts de base / l'enseignement de tamazight	
Introduction.....	13
I.A. Définition des concepts de base	13
I.A.1.L'enseignement	13
I.A.2.Didactique	14
I.A.3.Notion de l'erreur	14
I.A.4.Erreur	14
I.A.5.Faute	15
I.A.6.La relation entre la faute et l'erreur	15
I.A.7.La linguistique contrastive	15
I.A.8.Le corpus	15
I.A.9.L'écrit	16
I.A.10.Expression écrite	16
I.A.11.L'orthographe	16
Conclusion	16
I.B.L'enseignement de tamazight	17
Introduction	17
I.B.1.Bref historique sur l'enseignement de tamazight en Algérie	17
I.B.2. Le statut de la langue amazigh en Algérie	18
I.2.3.L'enseignement de tamazight	19

I.B.4.La production écrite	20
I.B.4.1.Première phase : la préparation de la production écrite	20
I.B.4.1.A.Le choix des textes support	20
I.B.4.1.B.L'exploitation du texte support.....	20
I.B.4.1.C.Exercice d'application	21
I.B.4.1.D.Le début de la production écrite	21
I.B.4.2.Deuxième phase : la production en classe	21
I.B.4.2.1.La production collective du texte.....	21
I.B.4.3.Troisième phase : le compte rendu de la production écrite.....	21
II. Chapitre 2 : analyse des donnés : copie des apprenant	
Introduction	24
II.1.Présentation du corpus	24
II.1.Les différentes erreurs commises par les apprenants	25
II.1.1.La tension consonantique	26
II.1.2.Le prenant relatif	27
II.1.3.L'état d'annexion	27-28
II.1.4.La particule de l'aoriste « ad »	29
II.1.5.Erreurs interlingual (confusion entre différentes voyelle)	30
II.1.6.Le trait d'union	31-32-33
II.1.7. Absence des prépositions	34
II.1.8. L'assimilation « s+d » « d+t ».....	35
III. Remarque	35
III.1..L'empreint	35
III.2.Ponctuation	36-37
II.1..La comparaison entre les établissement.....	38
Conclusion.....	38

III. Chapitre3 : analyse des questionnaires	
Introduction	40
III.1.Analyse des donné	41-47
Conclusion	48
Conclusion générale	50
Résume en tamazight	52-53-54
Lexique.....	56-57-58
Bibliographies.....	60
Annexes	
Copie des apprenants	
Questionnaire	