

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

الجامعة المغربية

الكلية المغربية للدراسات والبحوث

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

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 : Langue et culture amazighes

SPECIALITE : Linguistique appliquée : enseignement et communication

Titre

**Les difficultés d'apprentissage de l'écrit en tamazight chez
les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année primaire.**

Présenté par :

KERDEL Sarah

TABBOU Khelidja

Encadré par :

Mme SABRI Malika

Jury de soutenance :

HADAD Samir

SABRI Malika

OULD FELLA Kahina

SADI Kaci

MAA, UMMTO

MCA, UMMTO

MAA, UMMTO

MACB, UMMTO

Président

Encadreur

Examinateur 1

Examinateur 2

Promotion : Octobre 2016

Remerciements

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier tout d'abord ;

Le bon Dieu qui nous a donné la volonté et la capacité pour réaliser ce travail.

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à notre promotrice Mme SABRI Malika, qui a cru en nous et a su nous guider, grâce à sa patience, ses conseils précieux et ces critiques objectives qui nous avons permis de comprendre toutes l'impotence des rouages et difficultés de la recherche.

Nos reconnaissances vont également à Mme DJOUZI Yassmine, Mme FITAS, Mr Abdelaziz KHATI et aux membres du jury Mme OULD FELLA Kahina, SADI Kaci, HADDAD Samir pour l'honneur qu'ils nous font en évaluant ce travail.

Nous tenons à remercier aussi l'ensemble des enseignantes des écoles primaire de la wilaya de Tizi- Ouzou et ceux des départements amazighe et français pour leur aide afin de compléter et achever notre formation universitaire.

Dédicace

- **A mes très chers parents et grands parents, je leur souhaite une longue vie.**
 - **A mes adorables sœurs Lydia et Zahia.**
- **A mon très cher Chemsou qui m'a toujours soutenu et à toute sa famille.**
 - **A mes précieuses tantes que j'adore : Roza, Lila, Rachida, Samia, Nouara, Aldjia et leurs maris et à mes deux oncles : Noureddine et Omar et leurs familles.**
- **A mes précieux cousins et cousines : notre petit ange Adan, Melissa, Yacine, Axel, Emilie, Zayna, Ghiles, Ines, Anis, Yanis, Ilias, Rayan, Alycia et Lèa.**
 - **A mon cher binôme Tina et sa famille.**
- **A mes chères copines : Lynda, Samia, Katia, Louiza, Imane.**
 - **A mes chers et nombreux amis.**

Sarah

Dédicace

- **A mes très chers parents et grands parents, je leur souhaite une longue vie.**
- **A mes adorables sœurs Fadhila, Nouara, Nadia et Fatima.**
- **A mon très cher Ahmed qui m'a toujours soutenu et à sa chère maman.**
 - **A mes chers frères Madjid et Cherif.**
 - **A ma chère binôme Sarah et à sa famille.**
 - **A mes chers et nombreux ami.**

Khelidja

Sommaire

Introduction générale.....	
Premier chapitre : l'approche par compétence : difficultés de son apprentissage...	
Deuxième chapitre : analyse des erreurs	
Conclusion générale	
Bibliographie.....	
Résumé en tamazight	
Corpus : Annexes	
Table des matières.....	

Introduction générale

Introduction générale

L'intégration de tamazight dans le système éducatif algérien en 1995 est un acquis de plusieurs événements qu'a vécus la Kabylie tels que le tournant 1980 et l'année du boycott 1994¹.

L'introduction de la langue tamazight en tant que matière ne cesse de connaître divers changements et évolutions en guise de réponse à plusieurs besoins pédagogiques.

Il est à rappeler, qu'à ses débuts, cet enseignement était confronté à de multiples problèmes de différents ordres, en outre des problèmes d'ordre pédagogique et didactique qui persistent encore et qui sont liés aux questions des manuels de la langue amazighe, les programmes, la formation des enseignants, etc.

Si nous traçons l'acheminement de l'enseignement de la langue amazighe, nous nous apercevons que dès le départ son objectif était fondé sur une idée prémisses qui est enseigner tamazight à un public amazighophone dont la langue maternelle est soit le kabyle, soit le chaoui, soit le targui etc.). Il s'agissait à cet effet, de répondre à la demande sociale, et entamer un processus d'alphabetisation : apprendre aux apprenants à lire et à écrire en tamazight. Ceci d'une part, impliquer l'enseignement de tamazight dans le système éducatif (quelle soit enseignée aux apprenants amazighophones et arabophones) et lui donner un statut administratif en l'intégrant dans le programme national du Ministère de l'Éducation Nationale² est un autre objectif qui s'inscrit à long terme.³

L'école d'aujourd'hui nous présente un public scolaire 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. Ceci est *une nouvelle étape qui est apparue dès la sortie des programmes et des manuels scolaires à partir de 2003. Cette étape est très importante pour tamazight dont l'enseignement a préconisé de nouvelles approches didactiques et pédagogiques*⁴.

¹ CHAKER.S, langues et pouvoir de l'Afrique du Nord à l'Extrême, Ed : Edi sud, Alger. P30

² 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. Opns, Juin 2011.

³ « Ceci avait engendré des problèmes pédagogiques par rapport aux méthodes adoptées et des problèmes didactiques par rapport au contenu à enseigner. De ce fait, cet enseignement aléatoire et la rentrée tardive de la langue amazighe à l'école avait suscité plusieurs obstacles car cette langue était au début de son enseignement ». MIMECHE Djamila, « L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (Arabophones et Kabylophones) et son impact, essentiellement sur les arabophones », Mémoire de Magistère, 2012

⁴ Les documents institutionnels : nous voulons dire : le programme, le document d'accompagnement et le manuel scolaire de la langue amazighe.

Cette étape explique les difficultés rencontrées par les enseignants de tamazight ; celle qui consiste à chercher des procédés et des méthodes pédagogiques fiables pour enseigner tamazight dans la situation où les classes sont hétérogènes.

A propos du besoin d'explorer de nouvelles méthodes d'enseignement, nous avons vu qu'en 2007 il ya eu la naissance des premiers pats d'une nouvelle méthode d'enseignement qui est l'approche par compétence.

1. Présentation du sujet :

Notre mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique. Notre étude consiste à analyser et définir les difficultés d'apprentissage de la langue tamazight chez les apprenants du cycle primaire.

Les différentes études faites par Mimeche Djamilia, Alik Kousseila ont été parmi les travaux dont nous nous sommes inspirées pour effectuer notre travail. Autrement dit, la recherche déjà proposée sur les méthodes et les techniques de l'enseignement dans le système éducatif algérien, était un point très important sur lequel se sont basées ces recherches auxquelles nous allons revenir dans notre étude tout en s'appuyant sur le travail fait sur le terrain par des enseignants.

2. Le choix du sujet :

Etant donné que nous sommes des étudiantes du département de langue et cultures amazighes, nous pensons que l'efficacité de la transmission du savoir linguistique et culturel aux apprenants réside entre autres dans la méthode pédagogique utilisée. La deuxième raison consiste dans la réussite de l'enseignement de la langue amazighe au même titre que toutes les autres langues. Notre appartenance à la société kabyle, qui a toujours sauvé sa culture et sa langue à travers l'oralité et l'envie de la préserver par un enseignement meilleur. Nous devons mieux comprendre la pédagogie de projet ce point est très important pour l'approche par compétence et surtout comment l'appliquer sur le terrain pour donner de meilleurs résultats. L'enseignement de la langue tamazight a connu un parcours très long et dure au même temps. Il s'est avéré, au départ, comme un intrus dans le système éducatif algérien pour arriver à s'imposer dans quelques écoles dans certaines wilayas. Ce qui nous pousse à répondre à certains problèmes que rencontre cet enseignement pour pouvoir enfin la généraliser à tout le territoire algérien.

3. L'objectif du choix de sujet :

L'objectif de ce travail consiste dans un premier temps à mettre en évidence les types d'erreurs commises par les apprenants à ce stade de l'apprentissage de la langue tamazight. Nous tenterons d'expliquer aussi les difficultés de l'application de la pédagogie de projet par les enseignants dans l'enseignement de cette langue.

4. Problématique :

A l'instar des autres matières enseignées dans l'école algérienne, l'enseignement de la langue amazighe rencontre plusieurs difficultés au plan pédagogique. Notre problématique repose sur des questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage de tamazight auprès des élèves de 4^{ème} et 5^{ème} année primaire. Les questions que nous posons sont les suivantes :

- Quelles est la méthode utilisée dans l'enseignement de tamazight ? Comment l'enseignant fait-il face à l'approche par compétence ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées au niveau de l'écrit par les apprenants et par quoi pouvons-nous les expliquer ?

5. Hypothèses :

Tout travail scientifique se basant sur l'expérimentation a besoin d'un ensemble d'hypothèses.

Dans la première hypothèse, nous supposons que la pédagogie de projet entraîne un changement au niveau du processus enseignement/ apprentissage des langues.

Dans la deuxième, nous supposons que 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 à savoir, la phonétique, la phonologie, la syntaxe et la morphologie qui ne sont pas enseignés au niveau de ce palier.

6. Terrain d'investigation :

Notre enquête est effectuée entre les mois de Mai et Septembre 2016 dans quelques établissements de la wilaya de Tizi Ouzou. Il s'agit des écoles de : Haouchine Mohammed Ouamar, Dokar Said, les frères Tiab (Ahcen, Mohammed, Said), base 04, Oukaci Bouale, Dali Arezki.

Dans chacun de ces établissements, nous trouvons entre 02 jusqu'à 03 enseignants de tamazight : un qui enseigne toute la semaine dans la même école mais les deux autres interviennent dans d'autres primaires afin de compléter leurs heures réglementaires, comme

Introduction générale

c'est le cas de M^{me} Djouzi de l'école Haouchine Mohammed Ouamar, qui a pris en charge toutes les classes de 4^{ème} et 5^{ème} année de cette établissement, contrairement à M^{elle} Oulhoucine Saida qui enseigne à Oukaci Boualem et Doukkar Said.

Tableau : Profil des enquêtés (enseignants)

Informatrices	Sexe	Formation et diplôme	Expérience professionnelle	Ecole	Niveau
Yasmine	F	LCA	08 ans	Haouchine Mohammed Ouamar	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.
Hassani	F	LCA	09 ans	Dokkar Said	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.
Souad	F	Licence en droit +LCA	06 ans	Base 04	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.
Ben Habitat	F	LCA	05 ans	Les frères Taib AHCEN, Mohammed, Said.	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.
Saida	F	LCA	08 ans	Oukaci Boualem	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.
Belaidi Zahia	F	LCA	07 ans	Dali Arezki	4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP.

Quant aux apprenants, nous avons récolté leurs productions écrites remises aux enseignants. Nos informateurs sont de sexe et d'âge différents comme il apparaît dans le tableau qui suit :

Prénom	Niveau	Ecole	Langue maternelle	Sexe	Lieu de résidence
Hasout Ines	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Chahboun Ines	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Bicha Ayoub	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Nazim	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Khelouze Sabrina	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Oudehman Anis	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed	Kabyle	M	Tizi-Ouzou

Introduction générale

		ouamar			
Wadahi Anais	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Yanis	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Boudjlal Mehdi	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Yanis	4 ^{ème} AP	Haouchine Mohammed ouamar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Ouadahi Anais	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Maylis	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Alisya	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Tabouda Yanis	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Salim	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Djouber Dina	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Larab Anais	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Anis	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Said atman Yasmine	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Bourmine Nihal	4 ^{ème} AP	Doukkar Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Sarah	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Abdllah	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Lisya	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Ines	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou

Introduction générale

Yasmine	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Silia	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Sabrina	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Zilya	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Ahmed	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Raouf	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Yasmine	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Semmar msayem	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Tucouat Alisya	4 ^{ème} AP	Dali Arezki	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Medjbour Islem	4 ^{ème} AP	Doukkar	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Bouasame Katia	4 ^{ème} AP	Doukkar	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Saada Miriem	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Sadoudi Loukman	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Gacem Ilyas	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Mazouzi Amin	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Ali Iddir	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Kerchouni Rayan	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Lafrad Anais	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Bensafia Riad	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Aouem Zakaria	5 ^{ème} AP	Oukassi Boualem	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Ifrén Yacine	5 ^{ème} AP	Les frères Taib Ahcen, Mohammed, Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Imloul Yacine	5 ^{ème} AP	Les frères Taib Ahcen, Mohammed, Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Hessas Fatma	5 ^{ème} AP	Les frères Taib Ahcen, Mohammed, Said	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Kherzi FayeZ	5 ^{ème} AP	Les frères Taib Ahcen, Mohammed,	Kabyle	M	Tizi-Ouzou

		Said			
Mehnane Idir	5 ^{ème} AP	Les frères Taib Ahcen, Mohammed, Said	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Zafour	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Khati Yacine	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Amrouch Ranal	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Hamouténe Ali	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Fekhrache Sami	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Amekran	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Ait Taleb	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Rayan	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Yahia	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Aissa	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou
Khati Lilya	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Mehalbi Imen	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	F	Tizi-Ouzou
Sami	5 ^{ème} AP	Base 04	Kabyle	M	Tizi-Ouzou

7. Méthode d'investigation :

Afin de recueillir notre corpus, nous avons utilisé deux types d'observation :

L'observation directe auprès des enseignants des différents établissements scolaires de la ville de Tizi ouzou. Cette technique se caractérise par le fait que nous avons assisté aux cours donnés par les enseignants, notre présence nous a permis de rentrer en contact direct avec les apprenants.

Quant à l'observation indirecte, elle se caractérise par l'entretien semi-directif que nous avons effectué auprès des informatrices des écoles primaires de la ville de Tizi Ouzou, notamment celles de la nouvelle ville.

Afin de recueillir des données, nous avons préparé un guide d'entretien. Les questions posées sont liées aux questions de la maîtrise de la pédagogie de projet, à la gestion de la classe et les difficultés que rencontrent les apprenants au niveau de l'écrit.

Afin d'avoir des réponses aux questions liées aux raisons de l'existence des erreurs dans les productions des apprenants ainsi que la méthode actuelle utilisée dans l'enseignement (la pédagogie de projet), nous avons posé des questions aux enseignants de tamazight intervenant dans le primaire. Ces questions apparaissent dans le guide d'entretien.

7.1. Guide d'entretien :

Le guide d'entretien est rédigé au préalable et « *comporte la liste des thèmes qui devront être abordés avant la fin de l'entretien* »⁵. Il s'agit d'une grille de questions qui sont tantôt ouvertes et tantôt fermées. Elles touchent aux questions de l'application de la pédagogie de projet, son application en classe et la formation pédagogique des formateurs ceci d'une part. D'autre part, nous avons posé des questions liées aux difficultés rencontrées à l'écrit.

Nous avons sollicité aussi leur avis sur l'enseignement de la langue amazighe et son aménagement, les questions sont posées en français, les informateurs étaient libre de s'exprimer dans la langue qu'ils maîtrisent le plus.

Comme notre étude tourne entre autre autour des erreurs de notation commises en tamazight par les apprenants, nous avons en plus de l'analyse des productions des apprenants (qui sont les résultats des projets effectués) et l'inventaire des erreurs, nous avons interviewé des enseignants de tamazight afin de trouver des explications aux difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils écrivent en tamazight et en caractère latin.

8. Difficultés du terrain :

Lors de l'enquête effectuée dans les établissements cités ci-dessus, nous avons rencontré des difficultés au cours de notre recherche sur le terrain. Il s'agit principalement de la non collaboration et l'absence de beaucoup d'enseignants, ainsi que le refus de répondre aux questions données dans l'entretien par certains, sous prétexte qu'ils n'ont pas de temps à nous accorder. Ceci nous a fait perdre beaucoup de temps et ne nous a pas permis de récolter des données suffisantes pour analyser notre corpus et répondre à tous les questionnements.

9. Plan de travail

Nous avons partagé notre travail en deux chapitres :

Le premier chapitre est consacré à la présentation de l'approche par compétence dans le système éducatif algérien. Nous allons la définir et expliquer comment l'enseignant de cette langue fait face à cette méthode. Nous avons pu avoir les répartitions scolaires et les cours des deux paliers de toute l'année scolaire.

Quant au deuxième chapitre nous l'avons réservé à l'analyse des données (productions écrites des apprenants) recueillies auprès des enseignants de la langue amazighe du cycle primaire. Nous terminerons notre analyse par une conclusion générale.

⁵ COMBESSE J- C., *La méthode en sociologie*, Paris, La découverte, 1991, p.15

Chapitre I :

L'approche par compétence : difficultés de son application

Introduction:

Avant de toucher à la réalité du terrain et aborder l'approche par compétence en tant que méthode utilisée dans l'enseignement des différentes matières à l'école algérienne, la formation des enseignants en rapport avec cette approche et son application, nous allons d'abord la définir.

1. Définition de l'approche par compétence :

L'approche par compétence est une méthode qui est utilisée dans tout le système éducatif algérien ; 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 compétence 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.

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 compétence transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que comprendre plus tard à quoi elles servent, les élèves verraient immédiatement les*

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. Opns, Juin 2011. P 102.

connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant une action »².

2. La pédagogie de projet :

Il y a une multitude de méthodes d'enseignement des langues fondées et soutenues par des pédagogues. Toute fois, les plus répandues, aujourd'hui, sont les méthodes qui s'appuient sur la fonction de la communication du langage. Elle transmettra une valeur utilitaire à l'enseignement des langues.

La pédagogie de projet est une démarche qui propose une acquisition des savoirs et des savoirs faire en même temps, un engendrement de la théorie et de la pratique à la fois. Pour réussir la pratique de cette pédagogie, il faut prendre en considération certains paramètres dont l'enseignant et l'enseigné sont appelés à mettre en œuvre et respecter.

Dans un projet, les élèves sont appelés à réfléchir, à formuler des hypothèses, à faire des recherches documentaires, etc. Et quand ils se retrouvent en face d'une ou plusieurs situations problèmes, ils consultent d'autres sources d'apprentissage pour les orienter et les aider tel que leurs enseignants, leurs parents, les gens de l'extérieur, etc. Cela favorise le développement au niveau cognitif. « *Évaluer une compétence revient à demander à l'élève d'effectuer une production complexe et de porter sur cette situation complexe autant de regards qu'il ya de critères* »³.

Le projet pédagogique est un instrument qui permet de développer les compétences définies dans le programme. Chaque projet met l'apprenant en situation de choix, de décisions et d'actions. Nous pouvons dire qu'ils sont responsables de leur travail ainsi que leurs apprentissages. Les apprenants sont libres et l'enseignant n'est là que pour les guider en intervenant quand il est nécessaire, cela les conduit à acquérir l'habitude d'apprendre même en dehors du milieu scolaire, ex : protection de l'environnement « *tezdeg n twenadt* ». L'enseignant est chargé d'amener les élèves à la réalisation du projet en tenant compte des moyens dont ils disposent pour subvenir à leurs besoins. La pédagogie de projet s'applique à un groupe qui choisit un projet et travaille ensemble.

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction générale, nous avons ciblé 06 enseignantes travaillant dans les différents établissements de Tizi-Ouzou ; nous n'avons pu faire nos

² MIMECHE Dj., *L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (Arabophones et Kabylophones) et son impact, essentiellement sur les arabophones*, Mémoire de Magistère, s/ de Noura Tiziri, 2012.p 27.

³ MIMECHE Djamilia, *Op.cit.*, .p. 47.

entretiens qu'avec (04) enseignantes du primaire sur la pédagogie de projet, car les deux autres ont refusé pour les raisons citées en introduction générale.

A la question : « *La méthode de la pédagogie de projet utilisée dans l'enseignement de tamazight est-elle fiable ?* »

Les réponses données expliquent d'une part son utilité ; d'autre part, ils mettent en évidence la difficulté de son application et pensent que ce n'est pas la pédagogie de projet qui est recommandée pour la langue tamazight. L'argument présenté est que ce dernier est différent des autres langues comme l'arabe. La différence s'explique par le fait qu'elle n'est pas encore aménagée.

R 01 : « *Nekk teffey felli, la pédagogie de projet teffey felli, nxeddem s les projets* ».

R 02 : « *la langue-agi ur ttettaf ara mliḥ iman-is ça veut dire elle n'est pas fiable, mazal teḥwaḡ aṭas n lecyal . Avant de parler de la pédagogie de projet ilaq qbel ad as-nmudd llsas. Taerabt tesa la pédagogie de projet lamaena tesa llsas déjà, l'élève yessen-it, l'élève iḥemmel ad t-iyer, maca di tmazight ilaq ad tiliḍ tamurt iwakken ad yren tamazight, alors que taerabt lecyax weeren, sexdamen des méthodes très très difficile mais qqaren, ma d tamaziyt juste ilaq ad tettaḍsaḍ, am wakken d asedhu n warrac dans les heures vides-nsen d tagi i d la pédagogie de projet pour nous d ayagi, elle n'est pas fiable pour l'enseignement de tamaziyt, non* »

R 01 : « *Pour moi, elle n'est pas fiable, ur ufiy ara yur-s* ».

Afin d'avoir plus d'informations sur ce rejet, nous leur avons posé la question suivante : « *Est-ce que la documentation mise à la disposition des enseignants est suffisante pour vous permettre de réaliser et comprendre cette méthode ?* »

Selon nos informatrices, cette méthode les oblige à se munir d'autres documents en dehors du manuel scolaire pour l'appliquer en classe. Ils déclarent :

R 01 : « *Nekk ttawiy-d si berra bien sûr je ne peux pas me contenter seulement du manuel, des fois tafey des textes ugaren l'élève* ».

R 2 : « *Llan wahilen i neḍfer i tarayt-agi am les guides, les manuels scolaires d wayen i d-nelmed deg yisaragen akked yimaswaḍen* ».

R 02 : « *C'est pas suffisant, nekk t-ttwaliy ara akk ni l manuel, ni ayen akk id-teddun akked l manuel ur t-ttwaliy ara akk, nekkini ttawiy-d si berra, les textes i merra I d-ttwaliy si berra , kullec : isefra, timucuha, tinqişin ..., ḥaca ma yella par exemple sean aḍris, obligatoire ad yren si l manuel, wama dayen nniḍen siwa ayen i d-ttwaliy si berra* ».

Quant au degré de maîtrise de l'approche par compétence, nos informatrices expliquent qu'ils ne maîtrisent pas cette méthode. Autrement dit, ils travaillent selon leurs capacités et leurs acquis en didactique et psychopédagogie.

R 03 : *Ur nezri ara est-ce que nessewsel-itt ney ala, nxeddem-itt mais ur nezri ara ma d tinna ney mačči d tinna ; nxeddem amek i ay-d-nnan mais elle ttréussi à 100% ur nezri ara, c'est-à-dire l'approche par compétence-agi d les élèves ara teğğeđ ad xedmen akter-im, nettaerađ ad nexdem yis, ur nezri ara est-ce que nessewşeli-itt acku les inspecteurs ttasen-d yiwen wass i eamayen ney i teltesnin, yrna ur tezmiređ ara ad teğğeđ kulec yef l'élève ilaq ad d-skecmeđ iman-im. »*

R 03 : *« Ce n'est vraiment pas facile de la maîtriser, je fais de mon mieux pour transmettre mon savoir aux apprenants, c'est difficile avec cette méthode. Réellement, elle n'est pas maîtrisée ».*

R 03 : *« Non, je ne pense pas ! Pas vraiment. Nekni ur xdimey ara une formation, d ayen kan mi ara d-nemlil di les réunions, sinon je la maîtrise pas vraiment. »*

La non maîtrise de la pédagogie de projet ne facilite pas la tâche à l'enseignant dont le rôle n'est plus ce qu'il était : préparer, présenter et expliquer le cours sans la contribution de l'élève.

3. Le rôle de l'enseignant :

L'approche par compétence est méthode d'enseignement est conçue pour aider l'enseignant à devenir autonome en le libérant des fiches pédagogiques qui ne tiennent pas compte des spécificités de chaque élève car les apprenants sont différents.

L'enseignant sans qu'il abandonne son rôle, ne doit plus se contenter de dispenser des contenus mais il doit guider, aider et encourager l'élève à prendre part à sa propre formation c'est-à-dire qu'il participe à ces propres apprentissages. Selon Dj. Mimeche, *« la présence de l'enseignant dans la classe est rassurante pour l'apprenant »*⁴.

Autrement dit, il aide l'apprenant à mettre en place des stratégies d'apprentissages appropriées, à construire ses connaissances par la découverte en lui donnant des problèmes à résoudre ou l'intervention de l'enseignant est minimale. L'enseignant doit non seulement aider l'élève dans son apprentissage, mais il doit également lui apprendre à évaluer son travail, exemple : corriger sa propre production écrite en suivant la correction donnée par l'enseignant.

⁴ Idem, p.56.

L'élève doit être associé à son apprentissage et participer à sa propre formation. Il doit être souvent mis en situation de réfléchir et de résoudre des problèmes. L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir dans la pédagogie de projet. Il place l'élève au milieu d'une activité, l'encourage et l'aide à apprendre, à chercher, à organiser et à découvrir des réponses aux problèmes qui l'intéresse pour faire de lui un bon citoyen capable de confronter tous les problèmes.

Un projet pédagogique est un ensemble de tâches qui doit élaborer l'enseignant, il est donc appelé à préparer un ensemble de situations à problèmes que l'apprenant doit résoudre. Pour cela, il doit faire appel et surtout répondre et respecter les besoins pédagogiques et les objectifs proposés dans les programmes nationaux.

L'enseignant de tamazight, face à ces épreuves et contrairement aux autres matières enseignées, doit faire face au manque de documentation et de répartitions ; il doit donc se préparer seul pour réussir sa tâche.

Par ailleurs les conditions de travail ne facilitent pas l'application de la pédagogie de projet selon nos informateurs :

R 01 : « *Yella d acu d ttawiy seg-s, yella wacu ur ssexdamey ara seg-s. questions de travail de groupe ssexdamey-ten, tafey-d des difficultés, yeweer felli waya, surtout ma yella tesseïd 40 élèves en classe, c'est pas du tout facile de les gérer* ».

R 02 : « *l'approche par compétence amek ilaq, nekkini c'est un guide, axeddim-agi je l'applique, c'est des groupes, xeddmn waêed-sen, nekkini je guide, c'est très difficile ad tesxedmed l'approche par compétence avec des élèves anda ulac i echourout i ilaqen ssexdamen un pc avec un datashoo, ad isell, en même temps i wakken ad maîtriser ilaq ad iwali wa isell ; mais akka, mačči toujours c'est toujours moi qui ramène des moyens* ».

R 04 : *Nettaerađ ad tt-nappliqué, nettaeređ ayen iwumi nezmer, amek i tt-nessen. Dejà nitni mi ara tt-id-sfehmen ttakken-d kan les définitions, normalement ad d-ssiwlen i les enseignants ad neħder, ad nwali amek ; mais nitni ur xeddmn ara akenni ad am-tt-id-difinin d la définition tafey-tt partout mais ini-yi-d amek ara tt-xedmey ? C'est-à-dire ad tt-nexdem alahsab n wayen I d-nefhem uxlaş*”

Ils insistent sur l'importance d'être consultés sur le choix de la pédagogie car ils sont les premiers à être concernés par cette question et surtout eux qui sont sur le terrain. Ajoutons à cela le nombre d'élèves par classe qui dépasse des fois 40 en classe.

D'autre part, nous pensons que la formation pédagogique à l'université est importante avant que les formateurs n'affrontent le monde du travail.

Conclusion :

Toute réforme de programme doit impliquer au mieux de nouvelles pratiques pédagogiques car il ne sert à rien d'adopter de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation si les premiers concernés qui sont les formateurs sont écartés d'une directe ou indirecte de l'élaboration des nouveaux programmes.

La mise en œuvre de la pédagogie, suppose de nouveaux matériaux et des moyens nécessaires destinés aux établissements pour assurer une meilleure application de cette forme de pédagogie.

La pédagogie de projet est une pratique pédagogique indissociable du processus d'enseignement/ apprentissage ; elle doit bénéficier d'une grande importance dans l'enseignement. C'est pourquoi l'enseignement de tamazight doit s'inscrire dans ce genre de pratiques. Il faudrait que sa formation pédagogique prenne en considération ces changements. C'est pourquoi, un pont entre l'Université et l'éducation devrait être créé pour une formation de qualité des enseignants.

Ainsi, pour mener à bien le processus d'enseignement /apprentissage, la formation des enseignant est une « obligation » car elle est déterminante en ce qui concerne leurs pratiques et leurs démarches pédagogiques en classe comme l'ont d'ailleurs expliqué les enseignants. Il demeure que le manque de moyens ne leur facilite pas la tâche surtout qu'il s'agit d'enseigner une langue non encore aménagée à un public nombreux en classe.

Chapitre II :

analyse des erreurs

Introduction :

Dans ce chapitre, nous analysons les types d'erreurs commises par les apprenants de la 4^{ème} et 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 (morpho-syntaxe) comme arguments qui nous permettront d'explicitier ces erreurs. Nous allons enfin les corriger en ce basant sur les règles de la notation selon les recommandations étudiées durant notre formation au DLCA.

Avant de procéder à l'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 « *la linguistique contrastive est une branche de la linguistique appliquée dont 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 :

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

- Aux difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- A l'interférence causée par la différence des structures entre la langue maternelle de l'élève et de la langue étrangère ;
- A faciliter le passage d'une langue à 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.
- A attirer l'attention sur les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle ;

¹ SABRI.M., *Cours de linguistique contrastive*, master de linguistique appliquée : enseignement et communication, 2015, p4.

- A la constatation de ce nombre d'erreurs commises par les étudiants de langues étrangères sont dues à des interférences avec leur langue maternelle ...

Dans notre étude, nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement/apprentissage de tamazight (parler kabyle en tant que langue maternelle) des apprenants qui sont scolarisés dans le premier palier et qui étudient cette langue en 4^{ème} et 5^{ème} année. Comme nous abordons la question des erreurs dès lors que ces apprenants entament l'apprentissage de l'écrit.

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 de différencier une « bonne » erreur sur laquelle il convient de s'arrêter et une erreur « vénielle » qu'il convient de « laisser passer ».

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. 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

¹[Http : www.oaisfle.com/document/pedagogie de 1%27 erreur htm](http://www.oaisfle.com/document/pedagogie_de_1%27_erreur_htm). « *L'erreur en pédagogie* », dossier thématique, préparé par André Giordan avec Daniel Fauvre et Armen Tarpinian. Décembre 2013.

²Idem

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 subsidiairement niveau pan-berbère) doivent être privilégiées.¹

III.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) 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.²

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. Mammeri³ 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.

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

² Chaker S., Op. cit, p.4.

³ *Tajerrumt n tmaziyt, tamirant (taqbaylit), I-talyawit*, Ed. ENAG, Alger, 1995.p.39.

Ce travail de recherche consiste à relever les différents types d'erreurs de notation commises en 4^{ème} et 5^{ème} année primaire. Nous allons inventorier les erreurs commises et les expliquer. Avant d'aborder cet aspect, nous allons définir le concept de l'erreur.

IV. 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.¹

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.²

Notre corpus 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.

IV.1.1. Définition de la phonologie:

La phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique.³

IV.1.2. 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 ;

¹ Astolfi J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 1997.p.15.

² Bouchelard G., *Essai sur la connaissance approchée*, librairie philosophique, paris, p.249

³ DUBOIS. et al .*Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, 1994, pp.375-376

- 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.

IV.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.¹

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

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

Erreur	Correction
Ger/ verbe/mettre	Gar/ préposition/entre
Lqadis	Lqedd-is
Tmurt n laqbyl	Tmurt n leqbayel
Afrensa	yer fransa
Txelaltis	Taxellalt-is
Delegyen	D alegyan
Weyzen	Wayzen
Ayarsiw	Ayersiw
Tazeyt	Tazayt
N tafsut	N tefsut

La confusion entre le « e » et « a » dans le premier exemple (paire minimale) mène à un changement de sens : « ger » le verbe « mettre » et « gar » la préposition « entre ». Notons que le vide vocalique « e » rend la prononciation plus facile.

¹ 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.

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

Ce cas se présente dans les exemples suivants :

Exemples :

Erreur	Correction
Da meqrane	Dda Muqran
Taxumrite	Taxemrit
D aburkan	D Aberkan
Weccen	Wuccen
Yurna	Yerna
Ad nreḥ	Ad nruḥ
Ireggel	Irewwel

Dans l'exemple « ireggel » / « irewwel », la formation de l'aoriste intensif du verbe « rwel » se fait sur la base de la tension de la 2^{ème} consonne du radical « w » qui se réalise [gg]. C'est cette règle morphologique qui est appliquée par l'apprenant.

IV.2.3. Confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « i » :

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

Erreur	Correction	Explication
Yeḍerhucen	Yiberhucen	Erreur liée à la règle de l'état d'annexion : maintien de la voyelle initiale et ajout de la semi voyelle (préfixation de « y »).
yimawlanis	Yimawlan-is	Maintien de la voyelle initial et préfixation de « y ».

IV.2.4. Problème de la voyelle neutre « e » à l'intérieur du mot :

Nous savons que sous l'influence d'affixes, la voyelle neutre peut se déplacer dans le mot. La convention retenue est de la maintenir dans la position occupée dans le mot isolé (forme verbale conjuguée ou participe muni de leurs désinences et nominale).¹

¹ Nait-Zerrad K., *Grammaire de berbère contemporain (kabylie) : Morphologie*, ENAG, 1996, p74.

Ce type d'erreurs apparaît dans les cas suivants :

Erreur	Correction
Yixdemas	Ixeddem-as
Idegras	Iɣeger-as
Isekcmas	Isekcem-as
Isderylit	Yesderyel-it
Temmugered	Temmuger-d
Timarqmt	Timreqqemt

Notons que ce cas de transcription est loin d'être phonologique ; il est lié plutôt à la prononciation. Ce qui poserait un problème d'assimilation et d'application de la règle si celle-ci n'est pas explicitée.

IV.2.5. Erreurs liées au phénomène d'assimilation :

Pour aborder cette question, nous définissons le concept d'assimilation

IV.2.6. Définition de l'assimilation¹ :

Les assimilations dues au contact immédiat entre les phonèmes peuvent engendrer soit un changement des traits articulatoires soit un écrasement de tout un phonème au profit de celui assimilé. Ces assimilations peuvent avoir lieu soit à l'intérieur des formes des mots, soit à la frontière des constituants.

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

Les plus fréquentes sont celles qui se produisent avec les prépositions « **n** » (de), et « **d** » (et/avec), le morphème de prédiction nominale **d** (c'est/il y a), et l'affixe pronominal direct **-t** (le).

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 amaziy, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredj le 27 et 28 septembre 2010*, p.63.

IV.2.6.2. Les erreurs liées aux différents types d'assimilation :

Ce phénomène affecte plus particulièrement les prépositions suivies d'un nom ou un relatif suivi d'un verbe.¹

a. Préposition + nom :

Dans le tableau suivant, nous illustrons ce cas par des exemples pris de notre corpus :

Origine	Réalisation	Erreur	Transcription	Correction
n + t	t-t	N tmuchuha	[tmuʃuha]	N tmucuha
g + w	Gg	Deg yussan	[ðəggussan]	Deg wussan
g + u	Gg	Deg uxxam	[gguxxam]	deg uxxam

Comment écrire ce qu'ils prononcent ou ce qu'il entendent, car en tamazight, il existe beaucoup de différences entre l'écrit et l'oral, c'est ce que nous appelons l'assimilation qui représente l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'apprenant à ce stade, et c'est aussi l'un des grands soucis de l'enseignant qui ont du mal à expliquer ce phénomène à ce stade de l'apprentissage de la langue tamazight.

b. Erreur liée à l'emploi du relatif :

Les erreurs liées à l'usage du pronom relatif dans la phrase sont moins importants :

Origine	Réalisation	Erreur	Transcription	Correction
i + i	Ig	Igmyin	[igmɔin]	i imyɛn
i + i	Ig	Igfehmen	[igfəhmən]	I ifehmen

c. Assimilation facultative : ²

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

Exemple :

Origine	Réalisation	Erreur	Transcription	correction
n + u	ɾ + ɾ	Axxam rida	[axamnɾida]	Axxam n ɾida
n + m	M	Axxam mmis	[aXamMis]	Axxam n mmi-s
n + l	l – l	Tmurt leqbayel	[ØmurØləqɔajəl]	Tmurt n leqbayel

¹ NAIT ZERRAD K., *Grammaire de berbère contemporain (Kabylie) : Morphologie*, ENAG, 1996, p.38.

² NAIT ZERRAD K., *Op.cit*, p.39.

A travers ces exemples, nous remarquons l'absence de la préposition à cause de l'assimilation entre les prépositions et les premières consonnes de chaque mot, comme **n + r = n rida**.

Nous remarquons d'autres cas d'assimilation dans les écrits des apprenants. C'est le cas de :

d. La conjonction de coordination « d » et « t » préfixe du féminin : ¹

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Taqerruyt ttqejirin	Taqerruyt d tqejirin	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 » :

Ce cas apparaît à travers les exemples suivants :

Erreur	Correction
Tamacahut	D tamacahut
Ttalqaqt	D taleqqaqt
Tiwezlanin	D tiwezlanin
Tayezfant	D tayezfant

En plus de la non distinction entre l'auxiliaire de prédication « d » et le préfixe « t » du monème discontinu t.....t. la suppression du suffixe de ce dernier apparaît dans le troisième exemple. Ceci est dû au manque de concentration de la part de l'apprenant.

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

Erreur	Transcription phonétique	Correction
Ttwali	[atswali]	Ad twali
Anetturar	[antsurar]	Ad netturar
Atteqqim	[atsəqqim]	Ad teqqim
Attxdem	[atsəxðm]	Ad texdem

¹ 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 2010et Bordj Bou-Arredj, le 27 et 28 septembre 2010, pp. 237-239.

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 » et « tt ».

Exemples :

Erreur	Transcription phonétique	Correction
Ati dyar	[atsidjər]	Ad tt-id-yerr
Atnezđ	[aənəzđ]	Ad t-nezđ
Atsselhuyen	[atsSəlɥujən]	Ad t-sselhuyen
Attyečč	[atsjəTʃ]	Ad tt-yečč

h. Entre d « ad », d « direction » + t « indice de personne » :

Exemples :

Erreur	Transcription phonétique	Correction
As temri	[astəmri]	Ad as-d-temyi
Ase ditawin	[asdiəwin]	Ad as-t-id-awin
Ayid sefhem	[ajidsəfhəm]	Ad iyi-d-tessefhem

Dans les exemples présentés dans ce tableau, nous remarquons une confusion de plusieurs éléments : entre la particule de l'aoriste « ad », la particule de direction « d », les indices de personnes et les affixes. Dans le premier exemple, la particule « ad » et l'indice de personne « t » n'apparaissent pas à l'oral à cause de l'assimilation.

i. Confusion entre « y » du relatif « ay » le préfixe du participe y/i.

Exemples :

Erreur	Transcription	Correction	Explication
Igewwin	[igəbbin]	Ay yuwin	Il y a une assimilation entre le relatif « ay » et le préfixe du participe « y/i ».
Igfehmən	[igfəhmən]	Ay ifehmen	

g. Confusion entre le relatif « i » y/i le préfixe du participe :¹

Exemples :

Erreur	Transcription phonétique	Correction	Explication
Icebhen	[igʃəbhən]	I icebhen	Absence du relatif « i »
It cuhu	[itcuħun]	I ittcuħun	Erreur entre le relatif « i » et le préfixe du participe.

IV.7.1. Erreurs dues à l'influence de la langue française (son orthographe et son alphabet) :

Dans le tableau suivant, nous présentons quelques exemples pris de notre corpus :

Erreur	Correction	Explication
Yuva	Yuba	« v » au lieu de « b »
Acevhan	Acebhan	
vava	Baba	
Tikhidas	Tixidas	« kh » au lieu de « x »
Teħarche	teħrec	« ch » au lieu de « c »
Tamachahut	Tamacahut	
Tappurt	Tawwurt	« pp » au lieu de « w »
Techur	teččur	« ch » au lieu de « čč »
Tamacahot	Tamacahut	« o » au lieu de « u »
Zighud Yiseuf	Ziyud Yusef	« g » au lieu de « ħ » « eu » au lieu de « e »
Achebivis	Acebbub-is	« ch » au lieu de « c » « v » au lieu de « b »

Notons qu'au niveau de l'écrit, les apprenants à la fin de l'année scolaire qui est leur première année doivent en moins assimiler 15 lettres de l'alphabet amazigh sans compter les lettres ayant la même transcription et la même prononciation que le français comme : F- i- k- l- m- n- s- t- z.

¹ ACHAB R., *Tira n tmaziyt (taqbaylit)*, 1990, pp.36.39.

Mais ce que nous avons constaté aussi est que souvent ils confondent entre la transcription du français et celle de tamazight. Ils ont par conséquent repris la transcription qui a été utilisée par les précurseurs (M-S. Boulifa, Ben Sedira .etc.), à savoir noter un son par deux lettres.

IV.8.1. Autres erreurs d’ordre phonologique dans le corpus :

La confusion entre les consonnes. Ce type d’erreurs se manifeste dans les exemples suivants :

Erreur	Correction	Explication
Leččbaḥa	Lecbaḥa	« čč » au lieu de « c »
Lekrun	Leqrun	« k » au lieu de « q »

IV.9.1. Erreurs liées à l’emphase :

Selon M.A. Haddadou, le système phonologique amazigh comprend au moins deux phonèmes emphatiques /ǧ/ et /z/.¹

Les apprenants ne transcrivent pas correctement l’emphase. A cet effet, des différences au niveau du sens apparaissent dans les exemples ou les paires minimales sont attestées, c’est-à-dire la distinction entre deux mots grâce à l’emphase.

Exemples :

Erreur	Correction
Zriy/ j’ai passé	zriy/ tu sais
Yimḍanen/ les nombres	Yimdanen/ les gens
Izerman	Izerman

IV.10.1. Erreurs liées à la tension consonantique :

a. Tendü / non-tendü :

Le trait de la « tension » spécifie la manière dont l’ensemble de l’articulation d’un son donné est exécutée par la musculature supra-glottale. Les sons tendus sont produits avec une articulation calculée, précise, maximale distincte qui implique un effort musculaire

¹ HADDADOU M.A., *le guide de la culture berbère*, éd Paris-Méditerranée, 2000, p.216.

considérable. Les sons non-tendus sont produits rapidement et de façon quelque peu indistincte.¹

b. La tension en berbère (kabyle) :

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.²

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

Exemples :

Erreur	Correction
Tamutut	Tameṭṭut
Tettağed	Tettağğa-d
Amdakel	Ameddakkel
Alama	Alamma
Tafeka	Tafekka
Tamelalt	Tamellalt

c. Autres cas d'erreurs de tension :

L'absence de la marque de la tension crée une certaine divergence au niveau du sens des monèmes réalisés comme nous le constatons dans les exemples suivants :

Erreur	Correction	Explication du sens
Hebbren	Ḥebbren	« hebbren » creuser, « ḥebbren » penser
Ideger	Iḍegger	« ideger » pousser, « iḍegger » jeter
Lqed	Lqedd	« lqed » chauffer, « lqedd » la taille

¹CHOMSKY N., et al, *Principe de phonologie générative*, traduction de pierre Encrevé, Travaux de linguistique, collection dirigée par Nicolas Ruwet, Ed Du seuil, Paris, 1973, p.160.

²LOUNIS A., 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-Arredj le 27 et 28 septembre 2010, p.188.

IV.11. Erreurs de morphosyntaxe :

IV.11.1. 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

a. La morphologie :

En grammaire traditionnelle, la morphologie est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation), par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe.²

b. La syntaxe :

On appelle syntaxe la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrase les unités significatives. La syntaxe qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie.³

Si nous avons défini ces différents domaines de la linguistique, c'est parce qu'ils nous permettent de comprendre les difficultés rencontrées par certains apprenants au niveau de l'écrit. Celles-ci s'expliquent par les cas suivants :

IV-11-2-Erreurs liées à l'utilisation du trait d'union :

Le trait d'union est recommandé pour séparer les affixes du nom, du verbe et de la préposition. Quand nous analysons une phrase, nous mettons en relief ses unités significatives. Nous procédons donc à un découpage monématique pour donner la fonction de chaque monème.

En dehors de l'indice de personne qui n'est pas séparé du verbe,⁴ 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 et syntaxe).

Dans notre corpus, nous enregistrons des erreurs liées à l'utilisation du trait d'union,

¹ DUBOIS J., et al, *Larousse Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, les éditions Française, 1994, p.312.

² *Idem*, p.311.

³ DUBOIS J., et al. *Op.cit*, 468.

⁴ Ceci répondrait à l'idée que l'indice de personne ainsi que le verbe forme un tout inséparable.

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Attdyerr	Ad tt-id-yerr	A l'aoriste avec la particule « ad », les affixes sont placés avant le verbe et séparés par un trait d'union.
Ḥemleghtt	ḥemmley-tt	L'affixe direct est après le verbe.
Atnezḍ	Ad t-nezḍ	L'affixe direct est avant le verbe. Il est séparé de ce dernier par un trait d'union.

a. 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 extensions. Nous avons l'ordre suivant : **verbe + affixe indirect :**

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Idegras	Idegger-as	L'affixe indirect « as » doit être séparé du verbe.
Qqarenid	Qqaren-iyi-d	L'affixe du verbe « iyi » est placé après le verbe ; il est séparé par un trait d'union.
Yennay-s	Yenna-as	L'affixe indirect du verbe est « as »

b. Nom + affixe du nom :

Le nom en tamazight est toujours séparé de son affixe par un trait d'union. Dans les productions écrites ce certains enquêtés, cette règle n'est pas appliquée.

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Taṣettas	Tasetṭa-s	absence du trait d'union entre le nom et son affixe
imawlanis	Imawlan-is	
Mmis	Mmi-s	
Gmas	Gma-s	
Vavas	Baba-s	
Udmis	Udem-is	

Un autre type d'erreurs est attesté dans notre corpus. Il consiste dans le cas de la préposition suivie d'un affixe (affixe de préposition).

c. 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'.
Fellak	Fell-ak	séparation de la préposition "fell" de l'affixe de préposition « ak » par un trait d'union.
yursent	yur-sent	séparation de la préposition « yur » de l'affixe indirect « asent » par un trait d'union.

d. Nom + déictique :

Les démonstratifs sont des déictiques qui 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 divers raisons il est présent à l'esprit du destinataire.¹

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

- La proximité : ex- agi
- L'éloignement : ex- ihin
- Absence : ex- nni

Exemples :

Erreur	Correction
Amyar aki	Amyar-agi
Axxamni	Axxam-nni

Les erreurs commises dans la transcription des apprenants sont liées aux démonstratifs « agi »/ « a » et « nni ».

¹ DUBOIS J., et al. *Ibid*, p.134.

² NAIT ZERRAD K., *Op. Cit*, p.52.

e. La particule d’orientation et le trait d’union :

Ce sont les particules « d » et « n » qui ajoutent au verbe un sens d’orientation :

- D : oriente le procès vers le sujet parlant.
- N : oriente l’action vers l’auditeur ou vers un lieu évoqué par les interlocuteurs.¹

La particule de direction quelle soit antéposée ou postposée est séparée du verbe par un trait d’union. Ceci n’est pas le cas dans les exemples suivants :

Erreur	Correction	Explication
Yuɣd	Yuɣ-d	Séparation du syntagme verbal de la particule de direction par un trait d’union
Yuyaled	Yuyal-d	
Truḥd	Truḥ-d	
Yufat nid	Yufa-ten-id	Séparation du syntagme verbal de l’affixe direct du verbe et de la particule de direction par un trait d’union
Ize ditawin	Ad as-t-id-awin	Séparation du syntagme verbal de la particule de l’aoriste, de l’affixe indirect du verbe ‘as’, de l’affixe direct du verbe « t » et de la particule de direction « id » qui sont antéposés au syntagme «awin” par un trait d’union
Idiwiḍ	I d-tiwiḍ	séparer le relatif de la particule de direction par un blanc et du syntagme verbal par un trait d’union.

f. Autres types d’erreurs liées à l’absence du trait d’union :

Il s’agit des cas ci-dessous :

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
ig-ifeḥmen	I ifehmen	Il n’y a pas de séparation entre le relatif, du verbe par un trait d’union.

¹ Nait-Zerrad K., *Idem*, p90

IV.12. 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.¹

Dans les énoncés produits, nous constatons l'absence de l'indice de personne ou un élément de ce dernier pour le cas du monème discontinu (t - ḍ) comme il apparaît dans les exemples suivants :

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Adawed	Ad d-tawed	T_ḍ « awed »
Adluled	Ad d-luled	T_ḍ « lal »

Dans ces exemples, nous remarquons la suppression de l'indice de personne « t », et sa séparation du verbe. A notre avis, l'erreur est due à la non maîtrise du rôle de la fonction de l'indice de personne dans le syntagme et sa relation avec prédicat verbal.

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 ».²

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Yettæddin	Ittæddin	L'indice de personne c'est le « i »
ittlal	Yettlal	L'indice de personne c'est le « ye »
yixdemas	Ixeddem-as	L'indice de personne c'est le « i »

¹ CHAKER S., « Types de syntagmes prédicatifs en berbère », *Cahier de linguistique d'orientalisme et de slavistique en hommage à George Mounin*, année, p.75.

²NAIT ZERRAD K., *Ibid*, p.79.

IV.13. 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** ».

Exemple :

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.
Atnezḍ	Ad t-nezḍ	Séparation de la particule de l'aoriste de l'affixe direct par un blanc et ce dernier du syntagme verbal par un trait d'union.
As demri	Ad as-d-temyi	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.
Attečč	Ad tt-yečč	Séparation de la particule de l'aoriste de l'affixe direct par un blanc et ce dernier du syntagme verbal par un trait d'union.
Ati dyar	Ad tt-id-yerr	Séparation de la particule de l'aoriste de l'affixe direct par un blanc et ce dernier de la particule de direction et du syntagme verbal par un trait d'union.
Aze ditawine	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.

La cause de l'erreur est due au fait que « **d** » de la particule « **ad** » n'est pas réalisée à l'oral, quand les affixes du verbe sont postposés à ce dernier, son apparition « **ad** » dans l'énoncé est nécessaire.

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

a. L’auriste intensif :

L’auriste intensif est utilisé pour indiquer une action habituelle (dans le passé ou le présent) ou l’actuelle (duratif). La présence d’un verbe ou d’un auxiliaire permet de situer le procès dans le passé ou le présent.¹

L’auriste intensif peut se former de différentes manières :

- Par préfixation sur le verbe primaire de « tt » ou « t » ex : zzi/tezz. Afeg/ ttafeg ;
- Par la tension d’une consonne ex : krez / kerrez ;
- Par une alternance vocalique ex : ssken/sskan ;
- Par une combinaison des trois procédés précédents ex : rwel/ rewwel.²

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
It cuhu	I ttcuħħu	séparation du relatif « i » et Préfixation de « tt »
Yexedem	Ixeddem	La tension sur « d »
Tidiren	Ttidiren	Préfixation de « tt »
Yetaked	Yettak-d	Préfixation de « tt » et séparation de la particule de direction « d » du syntagme verbal.

b. Confusion entre le « tt » apparait en tant qu’affiche du verbe, comme marque de l’auriste intensif et comme marque de l’assimilation d/t du féminin, et « ad » de l’auriste et « t » indice de personne :

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

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Ad ttawed	Ad tawed	Ad + « t » indice de personne.
Ttalqaqte	D taleqqaqt	Auxiliaire de prédication + « t » marque du féminin.

¹ NAIT ZERRAD K., *Op. cit*, p.60.

² NAIT ZERRAD K., *Grammaire moderne du kabyle*, Ed.KARTHALA, 2001, pp.80-81.

c. Le cas de « tt » à la fin des noms féminins :

Rappelons que « tt » final des noms apparaît en un seul « t »

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Tamacahutt	Tamacahut	On prononce « tt » a la fin du mot mais à l'écrit, on transcrit qu'un seul « t » pour tous les noms féminins.
Dunitt	dunit	

Malgré la prononciation de « tt » finale, dans la transcription, on n'écrit qu'un seul « t » pour tous les noms féminins.

d. 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 prévoit l'écriture de l'état d'annexion comme suit :¹

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

Ce cas se présente dans les cas suivants :

Exemples :

Erreur	Correction	Changements
N iyersiyen	Iyersiwen/ yiyersiyen	Préfixation de « y ».
Uclal	Acellal/ ucellal	« A » devient « u » en plus de la tension de « l ».
Deg yussan	Ussan/ wussan	Préfixation de « w »

Afin de comprendre pourquoi les apprenants commettent ces types d'erreurs, nous avons questionné les apprenants du primaire sur le contenu des cours de notation, la manière d'enseigner cette dernière et les points qui posent des difficultés au niveau de l'écrit.

¹ 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.

V. Analyse des entretiens

La première question qui paraît évidente consiste dans la raison de l'enseignement de la notation à ce niveau. Les enseignants répondent en mettant l'accent sur l'apprentissage de l'écrit comme il apparaît dans ces réponses.

R4 : « *Anelmad ad yissin ilugan n tira, deg-s ad issemgired ger les noms séparés à fixé par trait d'union, ad yissin amgired gar tira n yismawen imazlayen (les noms propres) les communs (ismawen inamayen) anelmad ad yissin tayessa n uđris s tira d ccbaha n tutlayt. Mouloud MAMERI yenna yef les aztéque sean idles ameqqran maca ur ttarun ara tutlayt-nsen, taggara tenger tutlayt ».*

R 04 : « *d isem-is i d awal-is neqqar-as trawalt, anelmad ad yissin ad yaru* ».

R 04 : « *Mon objectif, inelmaden-iw ad issinen ad arun convenablement et sans faute, mebla ma yxemem est-ce que ad aruy ajerriđ n tuqna, ney ad xedme y « e » ney « a », byi y ad ilin sūr d'eux ma ttarun mebla akukru. ».*

A la question : « Quels sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit ? »

Selon les enseignants, les erreurs les plus redondantes sont liées à l'assimilation, à l'usage du vide vocalique, à la tension consonantique, au trait d'union, ...etc. comme il apparaît dans ces propos :

R 01 : « *les difficultés id-yettuyalen beaucoup plus le « m » akkd le « n » rarement mi ara ferqen gar-asen, akked wi i wumi neqqar tamsertit (l'assimilation), le « e » akked « d » akked d « t » par exemple ad aru sin n « tt » au lieu ad arun « d » akked « t » par exemple : **d tacict**, nitni ad am-t-id-arun **ttamcict** même si nexdem le cour ad am-tt-id-arun akka, akked **ad truḥeđ** ad am-t-id-arun **atruḥeđ** mais généralement « m » « n » « e » akked wigi id-nettaf. »*

R 02 : « *ben, à l'écrit y a beaucoup de faute d'orthographe, des fois même la conjugaison teweer, aqrur i wakken ad d-issefti un verbe et pourtant c'est des kabyle yeweer fell-asen, mais beaucoup plus ajerriđ n tuqna (-), ilem (e) et le (a), xdem les cours ney qim ça veut-dire toujours c'est les problèmes qui reviennent surtout et des fois ave le phénomène n « zeddimouḥ » tella ciṭuḥ n taerabt, mačči xilla maca ttmagarey-d kra n wawalen s taerabt».*

R 03 : « *Ils sont influencés s trumit, cyel ttawin-d les caractères-nni ssexdamen-ten s tmaziyt, xaṭi netteawad-asen-ten et tout ; mais toujours ssexdamen le [v], le [ch], ur tezmiređ ara ad asen-d-fkeđ axatar t influencé mliḥ, taerabt d awalen mačči une question de notation. »*

Un autre facteur est mis en évidence dans ces propos, il s'agit de l'influence de la langue française qui est enseignée en 3^{ème} année.

Pour comprendre pourquoi les apprenants rencontrent des problèmes quand ils rédigent, nous avons posé une autre question sur la manière avec laquelle le cours de notation est dispensé.

Ils disent à ce propos :

R 01 : « *par exemple asseni seiy ad truḥeḍ donc ad basiḡ yef le mot-nni kan ur ttmuqquley ara les erreurs nniḍen am « w » ney le « e » ney ayen nniḍen alaḥsab n le cours ur ttmuqquley ara le « m » ney le « n ».*

R 02 : « *Dans les cours de notation ssexdamen l'ardoise, ça veut-dire ad asen-d-fkey un mot ad t-id-awin, surtout je me base beaucoup plus yef ujerrid n tuqqna. Des fois ssexdamey tazabut, mkul mi ara xedmey tamsirt, ad asen-xedmey tazabut ».*

R 02 : « *Ttdisiniy yef le tableau dayen les élèves ssexdamen l'ardoise voilà! D adisini mmaley-asen les interlignes di lkayi iwakken ad zren aḥal ara yalin aḥal ara iṣubben.*

« *Ssexdamey l'ardoise i wakken ad ten-waliy akk amek I ttarun iskilen, ma di lkayi ur tezmireḍ ara ad d-ēddid akk fell-asen*»

R 2 : « *Le cours de notation : di tuget nessemras takeffaft akken anelmad ad yaru i yiman-is, ad yakez agul-ines s useyti akked yinelmaden nniḍenn yef tfelwit s tira tuydimt i wawalen-nni, yerna anelmad yuwi-d ad idfer iluga n tira di yal tagnit amam di tyuri ama di tira di yal tagnit aselmad ilaq ad ismekti anelmad ayyer nettaru akka ? D acu n tmental i yeḡḡan awalen ad ttarun akka ?*

Di tirawalt: deg wahilen tella-d s tuget temsertit. Maca nekkni s yiselmaden nesselmad ilugan n tira I unelmad yef tekeffaft di yal tamsirt s tazabut i wawalen d tefyar yas 10 n tesdatin (second) di temsirt.»

R 02 : « *zeggirey s ya dictée d tagi i d l'approche par compétence ad tebdud toujours s l'exercice dagi ad tettfeḍ le cours n tiawalt parce que dinna I d-tekcem tira, syin ad nesseyti la dictée umbaed ad ruḥey yer le cour i yenan.»*

Sur la base de ce qui est donné comme réponses, nous déduisons les moyens utilisés dans l'enseignement de la notation. Les enseignants font appel à divers moyens telle que la dictée. Cet exercice est un des exercices les plus importants comme nous le remarquons dans les propos suivants.

R 05 : « *Les cours inu n notations tfakkay-ten s la dictée. »*

R 05 : « *oui bien sûr, je fais des dictées, l'ardoise surtout c'est plus pratique car avec on gagne du temps, au même temps tu peut savoir tout le monde sans exception ad tezreḍ réellement les élèves ma snen ney ur ssinen ara, ma ssnen yettban-d yef l'ardoise mais la dictée mačči d yiwen ad d-iēddin fell-as. »*

R 05 : « Des fois xeddmey-asen des fois ala maca ttaruy-asen yef utablu tteawaden-as tira yef lkayi. Umbaed xeddmey-asen deux ou trois phrase n la dictée i wakken ad zrey ma fehmen, llan kra ttarun akken yelha, llan kra xuşşen. »

R 5 : « Ssexdamey tazabut di yal tamsirt acku deg ulmud amenzu anelmad yessemras takeffaft s waţas, imi takeffaft (le procédé de lamartine) d yiwet n tarayt igerzen yettawin anelmad ad igzu ayen yura s wallen d ufus ayen ad iseyti s wallen d ufus d ayen ara t-yeğğen ad ifu i wawal yettwarun ama d isem ney d amyag ney d tanzeyt...

Ula d tamsertit yas akken tettas-d tuær, anelmad maca s tzabut yettaf-as-d ixef-is yef waya telha tzabut; ayagi nxeddem-it deg useyti n ufares s tira (ahil n yinelmaden s ugraw) deg yimahilen n yinelmaden nettekkes-d igulen i d-yettuyalen s waţs di tira amedya ma llan seddis n yigrawen (6 groupes dans chaque groupe on trouve 5 élèves) deg yigrawen nufa-d amedya n yinelmaden ur ttarun ara « d » n tnila s tezditi tama n umyag, ihi yuwi-d ad naru tira tuydimt yef tfelwit amedya yef « d » n tnila tama n umyag s tezditi (yuyal-d) ».

Dés lors que nous travaillons sur les erreurs de notation, nous avons voulu savoir ce que les enseignants font après avoir constaté des erreurs dans les productions des apprenants. Ceci en partant du principe d' « apprendre en commettant des erreurs ». A ce propos, les enseignants ont répondu comme suit :

R 06 : « Nesea la correction après yef le tableau, ad xeddmey ugur aseyti tama-s nekk ad t-id-aruy mais qqarey-asen ur ttarut ara yef lkayi, direct ad arun la correction, d nitni i d-itt-corrijin c'est comme un travail d'équipe ttağğy-ten d nitni i d-yettakken les remarques ; bien sûr j'interviens pour les orienter afin qu'ils constatent leurs erreurs c'est-à-dire win ixedmen les erreurs ad yeeqel ayen yessexser. »

R 06 : « ad yrey yakk les projets, ad asen-fkey un projet ad t-id-xedmen ad yili icudd yer la séquence ad tent-yrey akken ma llant, puis je mentionne les fautes graves, u tthasabey ara anelmad yef tucđiwin-nni timectaḥ maca ad t-ḥassbey yef wayen nexdem akked d temsirin yer le projet ulugen yellan, tira tuydimt amek iten-nesseytay ? arnu yef wacu akken i tnesseyti, ilaq ad tt-qeneđ agrud amedya : « e » ilem di tagara ixakken ad yecfu. »

R 06 : « Bien sûr nekkni neea chaque séquence nesea un projet ad t-xedmen nitni, umbaed ad d-ksey akk les fautes i d-yettuyalen, id-yetteawaden à chaque fois, tidak ad tent-kurijiy, mi ara tent-kurijiy ttafey-d ssexdamen le [o], [ch], [e] yer tagara n wawal, ur t-nessexdam ara voilà !! tidak ttkurijiy-tent, nxeddem un tableau ad d-aruy les erreurs ad seyтин nitni sakin ad jemeen kan ayen işeḥḥan d nitni ara ixedmen kullec, je suis là juste pour les guider. »

R 6 : « il faut pas écrire les erreurs au tableau pour l'enfant acku ma iɛawed yura-tt ad icfu fell-as, d ayen ara t-yeğğen ur ilemmed ara tira igerzen yef iluganà. Yef waya nessextar yef usuney n tfelwit yef sin : tira tuydimt (igerzen), asmekti. »

Quand les enseignants corrigent les écrits de leurs élèves, ils réservent une séance pour corriger les différentes erreurs commises et recensées. Les apprenants participent à cet exercice car l'objectif consiste à leur permettre de les identifier, ensuite de les corriger. De cette manière, les règles de notation seront mémorisées et les erreurs diminueront de plus en plus.

Conclusion:

L'analyse des rédactions des apprenants du cycle primaire (4^{ème} et 5^{ème} année) nous permet de constater quelques difficultés d'apprentissage chez ces derniers. En s'appuyant sur le programme national* proposé par le Ministère de l'Education National, et en suivant les répartitions annuelles proposées par nos informateurs, nous pouvons souligner les difficultés les plus importantes que les enseignants/ chercheurs de la langue amazighe doivent trouver des solutions pour faciliter l'apprentissage de l'écrit chez cette catégorie d'apprenants.

Selon les documents officiels déjà cités, l'apprenant de la 4^{ème} année a fait trois années de sa scolarité en langue arabe et la matière de langue française est intégrée en troisième année. A cet effet, la langue tamazight est programmée pour des enfants qui ont entamés avant l'apprentissage de deux langues au niveau de l'écrit. Ceci pour le cas de la 4^{ème} année. Les apprenants qui sont en 5^{ème} année primaire ont fait contrairement aux premiers une année de tamazight.

Autrement dit, leur compétence dans ce cadre là ne peut qu'influencer celui de tamazight qui vient en troisième position. Nous remarquons qu'au lieu que la langue maternelle des enfants kabylophones soit favorisée et utilisée pour l'enseignement d'autres langues, c'est le contraire qui existe. La pensée (cognition) de l'enfant est perturbée et ne peut permettre à l'apprentissage de se faire normalement.

Nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés surtout dans les de l'assimilation comme il apparait à travers ces exemples.

L'oral	L'écrit
Le son [bbw] Je lis: [bbwuccen]	Entre: "n" n tanzayt + u/w (isem), j'écris: n wuccen
le son [gg]: je lis: [ggizem]	Entre tanzayt "n" + y (isem) J'écris: n yizem
le son [bbw] je lis: [tabbwurt]	double [w] au milieu du mot exemple:tawwurt
le son [tt] je lis: [ifetti]	Double "ss" au milieu du verbe exemple: J'écris "ifessi"
E son [dz] Je lis:[igedzem]	Double "z" au milieu du verbe Exemple: J'écris: igezzem

Ajoutons la difficulté liée à la phonétique, c'est-à-dire à la prononciation des lexèmes.

Les apprenants ne maîtrisent pas encore la règle en relation avec la phonologie et la phonétique.

Ajoutons au problème de l'assimilation:

- L'influence de la langue française sur tamazight au niveau de l'écrit, à tel point que les élèves utilisent par exemple: Le «ch» au lieu de «c»; Le «kh» au lieu de «x»
- Ils ont aussi des difficultés au niveau de la formation de l'aoriste intensif ;
- Le cas du trait d'union qui pose un énorme problème pour séparer les différents monèmes.
- confusion entre le «ḥ» et le «h»; le « t » et le « ṭ » du moment que c'est le point souscrit qui fait la différence entre eux,....

Au niveau de l'écrit, ce sont les mêmes problèmes qui se posent autant en 4AP qu'en 5AP. Il y a donc une lacune au niveau de l'enseignement de la notation dès le départ. Certains points sont difficiles à assimiler à cet âge; comme c'est le cas de l'utilisation du trait d'union. C'est compliqué parce qu'il s'agit de la syntaxe, qui pose des problèmes pour un autre public qui sont les étudiants qui ont du mal à écrire correctement un paragraphe en tamazight alors que diras-t-on des élèves au primaire.

Pour conclure, nous dirons que le recensement des erreurs citées ci-avant ne sont que la priorité des enseignants et des chercheurs. Pour l'apprenants, la priorité à ce stade consiste dans l'apprentissage de l'oral plus que celui de l'écrit. Nous sommes toujours à la phase de l'expérimentation de l'enseignement de tamazight et nous ne pouvons pas porter des jugements sur la compétence des apprenants au niveau de la notation car cette opération est complexe autant pour eux que pour leurs enseignants qui sont contraints dès fois d'aborder des questions liées à la phonétique/phonologie/morphologie et morphosyntaxe. Ceci n'est pas recommandé à ce stade car l'âge des apprenants varie entre 09 et 11ans. Nous pensons que comme point de départ dans l'enseignement de la langue amazighe, nous devrions commencer par l'alphabet; donc aborder les éléments les plus simples ensuite arriver aux plus complexes

Conclusion générale

Conclusion générale :

Dans la recherche qu'on a effectuée, nous avons parlé de l'approche par compétence dans le système éducatif algérien. Nous avons expliqué comment l'enseignant de la langue amazighe fait face à cette méthode. Nous avons analysé les productions écrites des apprenants recueillies auprès des enseignants de la langue amazighe du cycle primaire.

L'enquête que nous avons menée à travers les entretiens effectués auprès des enseignants de la langue amazighe au cycle primaire confirme nos hypothèses de départ.

Dans notre étude, nous avons révélé que l'apprenant qui était pris en charge par l'enseignant est devenu actif et créatif dans le sens où il partage toutes les tâches à réaliser avec son enseignant. Cela grâce à l'application de la pédagogie de projet qui est une démarche motivante mais qui est, selon les enseignants questionnés, difficile à appliquer dans des classes surchargées (40 élèves) et des moyens limités qui ne permettent pas aux formateurs d'atteindre les objectifs tracés pour réussir le processus enseignement/apprentissage de la langue amazighe.

Les entretiens nous ont aussi permis de comprendre les raisons des erreurs commises dans les productions écrites des apprenants. Ces explications nous ont été données par les enseignants qui ont déjà enseigné la notation. Nous pensons que la redondance de ces erreurs s'explique par les règles de transcriptions qui font référence aux niveaux de la langue, à savoir la phonétique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe qui sont des matières complexes et dont les contenus se complètent. Ces raisons sont liées aussi au programme et à la méthode d'enseignement appliquée. Ceci confirme notre deuxième hypothèse.

Pour conclure, 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:

- ACHAB R., *Tira n tmaziyt (taqbaylit)*, 1990.
- ASTOLFI J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 1997.
- BACHELARD G., *Essai sur la connaissance approchée*, Librairie philosophique, Paris, 1969.
- CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère II, Syntaxe et diachronie*, Ed: ENAG, Alger, 1996.
- CHOMSKY N., et al, *Principe de phonologie générative*, traduction de pierre Encrevé, Travaux de linguistique, collection dirigée par Nicolas Ruwet, Ed Du seuil, Paris, 1973.
- HADDADOU M-A., *Le guide de la culture berbère*, Paris-Méditerranée, 2000.
- IMARAZEN M., *Elément de morphosyntaxe kabyle*, El Amel, Alger, 2014.
- MARTINET A., *Elément de linguistique générale*, Ed : Armand Colin, 1970.
- NAIT-ZERRAD K., *Grammaire moderne du kabyle*, Karthala, 2001.
Grammaire de berbère contemporain (Kabylie) : Morphologie, ENAG, 1995
Grammaire moderne de kabylie, Ed. Karthala, 2001.
- Tajerrunt n tmaziyt tamirant (taqbaylit), I-talyawit, Ed. ENAG, Alger, 1995
- ROEGIER X., *L'approche par compétence dans l'école algérienne*, Unesco, OPNS, 2005.
- SABRI Malika, « L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelles bases pédagogiques ?in La Revue des deux Rives Europe-Maghreb, « L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : Pratiques et évaluation », s/d de Michel QUITOUT et Marielle RISPAIL, Grenoble, 2009.
- SABRI Malika, « L'enseignement de tamazight au primaire entre réalité et contraintes pédagogiques », *Journées d'étude sur la genèse de l'enseignement de tamazight depuis le 19ème siècle*, HCA, Zéralda du 10 au 13 juin, 2006.

2- Articles:

- AMAOUI M., et al, «Aslugen n tira n tmaziyt », Actes du colloque international : « la standardisation de l'écriture amazighe », HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredidj, le 27 et 28 septembre 2010.
- CHAKER S., « Proposition pour la notation usuelle à base latine du berbère », Atelier « problème en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère » INALCO-CRB : Paris cedex 07, juin 1997.

« Problème en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère », *Tira n tmaziyt, propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère*, synthèse des travaux et conclusion, élaborée par Salem CHAKER, Centre de 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 amaziy*, HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Argeridj le 27 et 28 septembre 2010.

« Types de syntagmes prédicatifs en berbère », *Cahiers 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.

-HASSANI S., « 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-Argeridj le 27 et 28 décembre 2010.

-IBRI S et SABRI M., « La graphie Latine : Un aménagement entamé et des difficultés au niveau de la pratique. Cas des étudiants du DLCA », *Timsal n tmazight N°6*, CNPLET, 2015.

-LOKMAN DEMERTAS H-G., « l'erreur et la faute », *synergies*, Turquie, 2009.

-LOUNIS A., « Kra n yisumer di tira », Actes du colloque international : « la standardisation de l'écriture Amaziy », HCA, Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010 et Bourdj Bou-Argeridj le 27 et 28 septembre 2010.

-MEFTAHA A., *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.

-NAIT-ZERRAD K., « Codification de l'orthographe kabyle (et berbère en général) : Critique et position », *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-Argeridj le 27 et 28 décembre 2010.

3- Dictionnaire

-Le petit Larousse illustré, 1972.

-DUBOIS J., et al, *Larousse Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, les éditions Française, Larousse, 1994.

- Larousse-Bordas, *dictionnaire de français*, les éditions Française, Maury-Eurolivres à Manchecourt, Avril 2003.

4- Site internet :

-<http://www.inilim.fr/et> exposé sur jp Astolfi.

-<http://www.oaisfle.com/document/pedagogie> de 1%27 erreur htm. .« *L'erreur en pédagogie* », dossier thématique, préparé par André Giordan avec Daniel Fauvre et Armen Tarpinian. Décembre 2013.

- <http://pédagogie.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.htm> **JAMBIN A.;** *Didactique des langues : Réflexion sur la didactique des langues*.Rectorat de Toulouse, date de mise à jour : 02 / 09 /2016. pp.01- 08. Document Web.2016.

5- Cours :

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

Résumé en tamazight

Agzul

Tazwart :

Tutlayt n tmaziyt am tutlayin n umaḍal. Ula d nettat tebna yef unagraw n usyal n tesnilest ,d yilugan ara as-inejren abrid yer tira.tamaziyt d tutlayt i d-turew timawit,akken ad tenernni wa ad telḥu deg unnar ilaq ad tetṭef adeg deg tira.

Tutlayt n tmaziyt tekcem yer uyerbaz 1995, segmi yebda wulmud n tmaziyt ar ass-a, yella ubeddel d unerni akken ad iwennee uselmed-ines. Ur nettu ara ulmud n tutlayt tamaziyt yemmuger-d uguren deg wayen yerzan tarrayt n uselmed yef waya i nra ad neg tazwart ideg ara nekyed amek i nesselmad tamaziyt ? D wamek i nezmer ad d-nawi amaynut ara tt-yawin d ubrid n unegmu.

Tamukrist :

- Acu n tarrayt yettwaxedmen deg uselmed n tmaziyt ?
- Amek i yettqabal uselmad tadsa s tzemmar?
- Acu n wuguren i d-ttmagaren yinelmaden deg tira ?
- Amek i nezmer ad ten-id-nessefhem?

Turdiwin:

yal amahil ussnan yebnan yef termit yeḥwağ turdiwin, nesbedd snat n turdiwin :

- yef wakken nwala aselmed s usenfar yettawi-d abeddel yerzan anerni n ulmud d uselmed.
- Yef wakken nwala igulen i xeddmn yinelmaden mi ara arun tanfalit s tira-nsen yemmal-d belli ur ceffun ara yef temsirin n tira. Yerna ur ggaren ara tamawt akken ad tkakin belli llant ddeqs n yiswiren deg tutlayt am tseddart akked tasnalya, ay-agi ur tsselmaden ara deg uyerbaz amenzu.

Tarrayt :

akken ad nesseddu tazrawt-nney neffey s annar, nundef yer yiḥerbazen n temdint n Tizi-Wezzu neḥder timsirin, ay-agi yessulef-ay ad nili akked yinelmaden deg unnar-nsen akken.Nerna nessexdem adiwenni, nessesten iselmaden n yiḥerbazen uyur nerza.

Amahil-nney, yebda yef sin yiḥricen,

Aḥric amenzu :

nuwi-d fell-as awal yef tarrayt n uselmed s tzemmar uzenziy n ulmud n tmurt n lzzayer nessefhem-d amek i yettqabal uselmad n tutlayt tamaziyt tarrayt-agi n uselmed. Deg uḥric-agi nessexdem adiwenni akked yiselmaden n kraḍ n yiḥerbazen, nefka-asen kra n isteḥsiyen yef wayen yerzan aselmed s usenfar d uselmed s tzemmar.

Aħric wis sin :

Aħric wis sin ad naf deg-s tasleđt n wayen i ađ-d-mudden yiselmaden yer taggara n unadi-nney dđan d turdiwin i nessbedd di tazwara n unadi, ihi anelmad, yessnernay tamusni-ines, yerna yezmer ad d-yawi awal yef wayen yelmed mebla akukru.

Deg uħric-agi ad d-nefk kra n tbadutin yes3an assađ d usentel. Ad nexdem tasleđt n yigulen ,ad aten-id-nessegzi ,ad d-nebder tađulin yemgaraden n tesnilest, sumata :timsislit , tasniselt,talđawit,d tseddast.nesseđti tuđđiwin ilmend n yilugan n tira i nelmed deg yiswiren-nney deg ugezdu n tmaziđt .

I.Tabadut n wagul:

I.1.Igulen n tesniselt :

I.2.Tabadut n tesniselt :

Tasniselt d tussna i izerwen imesla n tmeslayt deg wayen yerzan tawuri deg tyessa n taywalt tasnalsit.

I.4. Tabadut n temsislit :

Timsislit teqqen srid yer ususru n yimesla ,ad naru akken nennum nsel.

I.5.Igulen yerzan tira n teyra :

Ađas n tuđđiwin i d-nufa deg wamud-nney di tira n yinelmaden.

I.5.1. Asexleđ gar « a » d « e » :

Amedya :

Agulu	Aseyti
Ger/ Amyag	Gar/ tazeyt
Lqadis	Lqedd-is
Tmurt n laqbyl	Tmurt n leqbayel

I.5.2. Gar « e » d « u » :

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
D taxumrit	D taxemrit	ugur deg ususru.
Yurna	Yerna	Ugur deg ususru.
D aburkan	D aberkan	Ugur ndeg ususru.

I.5.3. Gar « e » d « i » :

Amedya :

agul	Aseyti	Asegzi
Yederhucen	Yiberhucen	Tucda terza addad n yisem. D « i » yellan di tazwara n yisem asget.

I.5.4. Ugur n yilem « e » deg tlemmast n wawal :

Amedya :

Agul	Aseyti
Yixdemas	Ixeddem-as
Idegras	Ideger-as
Isekcmas	Isekcem-as

I.6. Igulen n temsertit :

Tamsertit tesea assay srid yer temsislit ,akken tesliḍ ara taruḍ .

I.6.1. Anawen n yigulen yerzan tamsertit :

Deg wamud-nney nufa-d igulen yerzan tamsertit i sexdamen yinelmaden di tira.

Anaw-agi yerza sumata tinzey i d-ḍefrent yismawen ney imassayen i d-yesḍefren imyagen.

I.6.2. Tanzeyt ney asilaw + isem :

I.6.2.1. Tanzeyt + isem

Amedya :

Tira	Asusru	Agul	Timsisliḥ	Aseyti
n + t	t-t	N tmuchuha	[tmuʃuha]	N tmucuha
g + w	Gg	Deg yussan	[ḍəggussan]	Deg wussan
g + u	Gg	Deg uxxam	[gguxxam]	deg uxxam

I.6.2.2. Amassay :

Amedya :

Tira	Asusru	Agul	Timsisliḥ	Aseyti
i + i	Ig	Igmyin	[igmɪin]	i imyen
i + i	Ig	Igfehmen	[igfəhmən]	I ifehmen

I.6.3. Tamsertit anaw ur neṭṭuqet ara :

Tanzeṭt « n » + isem yebdan s terglin :r,l,m.

Amedya :

Tira	Asusru	Tucḍa	Tamsislit	Aseyti
n + u	ɾ + ɾ	Axxam rida	[axamrida]	Axxam n ɾida
n + m	M	Axxam mmis	[aXamMis]	Axxam n mmi-s
n + l	l - l	Tmurt leqbayel	[ΘmurΘləqbajəl]	Tmurt n leqbayel

I.6.4. Anawen n yigulen nniḍen di temsertit :

I.6.4.1. Gar tenzeṭt « d » :

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
Taqqerruyt ttqejirin	Taqqerruyt d tqejirin	Tamsertit gar tenzeṭt « d » d « t » n yisem unti.

I.6.4.2. Gar usilaw « d » :

Amedya :

Agul	Aseyti
Tamacahut	D tamacahut
Ttalqaqt	D taleqqaqt
Tiwezlanin	D tiwezlanin

I.6.4.3. Gar « ad » n yimal ney n wurmir d umatar udmawan t-, n- :

Amedya :

Agul	Timsislit	Aseyti
Ttwali	[atwali]	Ad twali
Anetturar	[antsurar]	Ad netturar
Atteqqim	[atsəqqim]	Ad teqqim

I.6.4.4. Gar « ad » n wurmir d umqim awşil n umyag « t », « tt ».

Amedya :

Agul	Timsislit	Aseyti
Ati dyar	[atsidjær]	Ad tt-id-yerr
Atnezđ	[aønəzd̥]	Ad t-nezđ
Atsselhuyen	[atsSəl̥hujən]	Ad t-sselhuyen

I.6.4.5. Gar « d » n tnla d umatar udmawan « t-» :

Amedya :

Agul	Timsislit	Aseyti
As temri	[astəmæi]	Ad as-d-temyi
Ase ditawin	[asdiəawin]	Ad as-t-id-awin
Ayid sefhem	[ajidsəfhəm]	Ad iyi-d-tessefhem

I.6.4.6. Gar umassay « ay » d umatar udmawan « y/i » deg umyag ney deg umayun :

Amedya :

Agul	Timsislit	Aseyti	Asegzi
Igewwin	[igəbbin]	Ay yuwin	Tamsertit gar « y » n umassay d umatar udmawan « y ».
Igfehmen	[igfəhmən]	Ay ifehmen	Tamsertit gar « y » n umassay d umatar udmawan « i ».

I.6.4.7. Gar umassay « i » d umatar udmawan « y/i »:

Amedya :

Agul	Timsislit	Aseyti	Asegzi
Icebhen	[igfəbhən]	I icebhen	Tamsertit gar umassay « i » d umatar udmawan « i ».
Igzedyen	[igzəðkən]	I izedyen	Tella temsertit gar « i » amqim amassay d « i » amatar udmawan.

I.7. Tazirt n tutlayt n tafransist yef tmaziyt :

Deg tira n yinelmaden d yisdawanen ,semrasen agemmay n tutlayt tafransist deg ubdil n yisekkilen n ugemmay n tmaziyt.

Kra n yimediyaten deg wamud :

Agulu	Aseyti	Asegzi
Yuva	Yuba	« b » mačči d « v »
Acevhān	Acebhān	
vava	Baba	
Tikhidas	Tixidas	« x » mačči d « kh »
Teħarche	teħrec	« c » mačči d « ch »
Tamachahut	Tamacahut	
Tappurt	Tawwurt	« w » mačči d « w »

I.8. Igulen nniđen n tesniselt :

Deg tira n yinelmaden d yisdawanen yella usexleđ gar tergalin.

Imedyaten :

Agulu	Aseyti	Asegzi
Leččbaħa	Lecbaħa	« c » mačči d « čč »
Lekrun	Leqrun	« q » mačči d « k »

I.9. Igulen yerzan tirgalin tuffayin:

Di tmaziyt amgarad gar tuffayin d tergalin nniđen, d agaz s ddaw n tergalit tuffayt.yezmer ad tili tuffayt ad tessemgired gar sin n wawalen deg unamek.

Imedyaten yerzan aħric-a deg wamud :

Agul	Aseyti
Zriy/ j'ai passé	Zriy/ tu sais
Yimđanen/ les nombres	Yimđanen/ les gens
Izerman	Izerman

I.10. Igulen yerzan tussda :

Tussda di tmaziyt , ad naru akken nuɣ tannumi nsel. Annect-a yemgarad si temnađt yer tayed,gar umdan d wayeđ.

Kra n yimediyaten deg wamud :

Agul	Aseyti
Tamutut	Tameṭṭut
Tettağed	Tettağğa-d
Amdakel	Ameddakkell

I.10.1. Igulen nniḍen deg tussda :

S tussda nezmer ad nessemgired gar sin wawalen deg unamek.

Amedya n yigulen :

Agul	Aseyti
Hebbren	Ḥebbren
Ideger	Iḍegger
Lqed	Lqedd

II. Igulen n tesnalya d tseddast (alyasnay) :

II.1. Tabadut n tesnalya :

Talyawit d tazrawt n talya n wawal.

II.2. Tabadut n tseddast :

Taseddast temmal-d tussna izerrwen amek ttemyuddasen wawalen, deg tezzart n umeslay, akken ad taley tefyirt.

II.3. Tizdit :

II.3.1. Gar umyag d yiferdisen i as-d-yezzin :

Anda yebyu yili uferdis ,sdat ney deffir n umyag ;nettara tizdit gar-asen.tettili tezzit gar umyag d yiwsilen-is (usriden d yirusriden).

II.3.1.1. Amyag + amqim awsil usrid :

Imedyaten n tuḍiwin :

Agul	Aseyti	Asegzi
Attdyerr	Ad tt-id-yerr	Ar wurmir amqim awsil d usrid yetteli-d s tezzit d uzwir.
Ḥemleghtt	ḥemmley-tt	Amqim awsil usrid d uḍfir.
Atnezd	Ad t-nezd	Amqim awsil d uzwir yeqqen yer umyag s tezzit.

II.3.1.2. Amyag + amqim awsil arusrid :

Amedya deg wamud :

Agul	Aseyti	Asegzi
Idegras	Idegger-as	Gar umyag d umqim arusrid tella tezditi.
Yennay-s	Yenna-as	Amqim awsil arusrid d « as » deg umedya-agi.
Qqarenid	Qqaren-iyi-d	Amqim awsil arusrid « iyi » d udfir yeqqen s tezditi yer umyag.

II.3.2. Gar yisem d yiwsilen-is :

Tettili tezditi gar yisem d yiwsilen-is :

Imedyaten :

Agul	Aseyti
Taṣettas	Tasetṭa-s
Inas	Ini-as
Yimawlanis	Yimawlan-is

II.3.3. Gar tenzeyt d umqim awsil :

Tettili tezditi gar tenzeyt d umqim-is awsil.

Amedya deg wamud :

Agul	Aseyti
Felas	Fell-as
Fellak	Fell-ak
yur-sent	yur-sent

II.3.4. Isem d umeskan-is :

Di tmaziyt tettili tezditi gar yisem d umeskan.

Amedya :

Agul	Aseyti
Amyar aki	Amyar- agi
Axxamni	Axxam- nni

II.3.5. Tizelyiwin n tnila « d », « n » :

Nettara tizditi gar umyag d tzelyiwin n tnila « d » akk « n ».

Amedya :

Agul	Aseyti
Yuyd	Yuy-d
Yuyaled	Yuyal-d
Truḥd	Truḥ-d

II.4. Igulen yerzan amatar udmawan :

Talya n umyag di tmaziyt tebna yef umatar udmawan d ufeggag-is.

Amedya :

Agul	Aseyti	Amatar udmawan/ afeggag.
Adawed	Ad d-tawed	T_ḍ « awed »
Adluleḍ	Ad d-luleḍ	T_ḍ « lal »

II.4.1. Amatar udmawan n wudem wis krad amalay asuf :

« I » mi ara yili usentel ibeddu stergalt teḍfer-it-id teyra .

« Ye » mi ara yili usentel ibeddu s snat n tergalin .

« Y » mi ara yili usentel ibeddu s teyra.

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
Yetteeddin	Itteeddin	Amatar udmawan d « i ».
ittlal	Yettlal	Amatar udmawan d « y e ».
yixdemas	Ixeddem-as	Amatar udmawan d « i ».

II.5. Igulen yerzan tazelya n yimal ney n wurmir « ad » :

Urmir di tmaziyt sumata yettaleḍ s tmerna n « ad » i talya n umyag.

Amedya :

Agul	Aseyti
Adawede	Ad d-tawed
Atnezḍ	Ad t-nezḍ
As demri	Ad as-d-temyi

II.6. Urmir ussid :

Urmir ussid di tutlayt n tmaziyt yettaley sumata s tmerna n « tt » ney s tussda yef tergal.

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
It cuhu	I ttcuħħu	S tmerna « tt »
Yexedem	Ixeddem	Tussda yef « d »
Tidiren	Ttidiren	S tmerna n « tt »

II.8. Asexleđ gar « tt » amqim awsil n umyag, « tt » n wurmir ussid d temsertit d/t n wunti, d « ad » n wurmir d umatar udmawan « t »:

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
Ad ttawed	Ad tawed	Ad + t amatar udmawan.
Ttalqaqte	D taleqqaqt	D n tilawt + t n wunti.

II.9. Ugur n « tt » di taggara n yismawen untiyen :

Di taggara n yismawen untiyen di tutlayt n tmaziyt nesseedel-iten nettru-ten s yiwen n « t » ar taggara.

Amedya :

Agul	Aseyti	Asegzi
Tamacahutt	Tamacahut	Ad d-nessenteq « tt » di taggara n wawal amaena ad naru «t»
Dunitt	dunit	Ad nessenteq «t» ad naru «t» yer taggara n wawal

II.10. Addad amaruz :

Alugan i nezmer ad d-nefk sumata yef waddad amaruz d waddad ilelli d tayessa-a :

A (addad ilelli) ----- u (addad amaruz).

A (addad ilelli) ----- wa (addad amaruz).

I (addad ilelli) ----- yi (addad amaruz).

Amedya :

Agul	Aseyti	Abeddel
N iyersiyen	Iyersiwen/ yiyersiwen	azwir « y ».
Uclal	Acellal/ ucellal	« A » ad yuḡal « u ».
Deg yussan	Ussan/ wussan	Azwir « w ».

Taggrayt :

Aselmed s yisenfaren d tarayt yi-s anelmad s timad-is ara yesnerni timusniwin ines, s iwellihen n uselmad d usekfel n wayen yelmed yakan.

Deg unadi nney nufa-d dakken aselmed n tutlayt n tmaziḡt s tarayt n yisenfaren, drus n wakud i as-fkan, llan kra n ttawilat maena aṡas n wayen ixuṡṡen, ugur ameqqran d asexdem n tarayt-agi war aheggi n yiselmaden aya yeḡḡa inelmaden xeddmn aṡas n wugulen wid i d-yettuyalen s umata di tira n yinelmaden ccudden ḡer tezdīt ,ur ssinen ara ad bḡun iferdisen ilmend n talḡa d unamek, ur ḡrin ara tawuri n wawal di tefyirt. Asexleḡ gar teḡra ila assay srid ḡer temsilit d tesniselt ,d yigulen n temsertit mi ara n3eddi seg ususru ḡer tira. Deg uḡric-agi nessexdem adiwenni akked yiselmaden nefka-asen isteḡsiyen ḡef wayen yerzan ugulen id-ttafen yineladen di tira

Ger taggara, ad nger tamawt, yuwi-d ad yili usiley n yiselmaden akken aselmed s tzemmar ad yefti ad d-yawi s yiri. Nessaram akatay-agi-nney ad yili d amedya, akken inelmaden ad ḡefren almad n tira. Imi aṡas n temsal ur nefri ara ilaq wid te3na temsalt ad xedmen, ad snarnin tutlayt akken ad neḡsen wuguren d yigulen, d akken nessaram iselmaden ad lḡun deg yiwen n ubrid ara yesddukklen tikiwin-nsen.

Amawal

Amawal

Agzul = Résumé

Ayerbaz = École

Anegmu = Développement

Amahil = Travail

Aselmed s usenfar = La pédagogie de projet

Agul = Erreur

Aswir = Niveau

Adef = Entrée

Adiwni = Dialogue/ Entretien

Asesten = Question

Azenziy = plan/ schéma

Ahric = Partie / Chapitre

Aseyti = Correction

Asusru = prononciation

Awelleh = Orienter

Anelmad = Apprenant

Aselmad = Enseignant

Tazabut= Dictée

Imesla = son

Tazrawt = Étude

Tirawalt = Orthographe

Tamsertit = Assimilation

Tanzeyt = Préposition

Taseddast = Syntaxe

Tasniselt = Phonologie

Tiyra = Voyelles

Tuffayt = Emphatique
Tutlayt = Langue
Tarrayt = Méthode
Tadsa = Apprendre
Tizmmer = Compétence
Timsirin = Leçons
Turdiwin = Hypothèses
Tucḍa = Faute
Tamawt = Remarque
Tanfalit = Expression
Tussda = Tension
Tasnalya = Morphologie
Tasleḍt = L'analyse
Tamentilt = La cause
Usnan = scientifique
Ulmud = enseignement
Urmir = Aoriste

Corpus

4eme Année
Projet 01: Tenekda

Amma

Asara: Kammal
Isen: Daniya

Asen n thalit: 15/8/2007

Addeg n thalit tizi - wezzu

D yelli - s: Bussid tged samya

Kansa iw: tizi - wezzu

Laxwant: tizi - wezzu

Asareg deg u ferbaq amezu

Aswir wis ukkur.

Hemley Lamazijt

Lanekda - iw



4eme Année

Projet 02: Taklast n yiyersiwen

4eme Année

Projet 03: Asemmi d usegzi n wurar

Ereemin

Ereemin durar ideg turaron arrec t'hdajin
 Farssimen wigeed ay leekem sadiis n'ereemin,
 a dedmin tabalat a kibdu yuuen a d'zurar,
 adi taggii tablata - nni su davis mi ghuzza
 afgerrid; yexsar ad yeeddi wi ssime a d'
 zurar. Halamma yerbah wiwen deggin
 ad yeuri tazyulte.

4	3
5	2
6	1

Ihi akkagi i turaron
 la gdud
 ney si zik

L'eur: Inas. Mentur.

Zuqqna - tuffra

cranus
ciadahi

Zuqqna - tuffra, d uarar yetlaEban
 warrae, ad zeqqen allen - is, mkel ziwn
 anda zeffber. Amkan win zeqqnen ^{ekad tellas} taqqicita
 qqaenas: "yasmine" akken kan ara fferen
 ad ini ziwet "tewwa" imixini att elledi
 allen - is, ambad att reh ad qelleb wiyad
 ama ddaf ziwet tinna ara zeqqner ame
 defara ziwet att Ewed, Pazen llan kra.
 ur nehrac ara yef zimanis akexodi hisib
 hacama yikkfa.



ngiwen ur ngizmir iogiman-is.

Pegawass-nni ggan ssyada, ngal ngiwen d taécut-is i ngéthéssa, ngal ngiwen
Eus abrar-is.

Ataggimmi i Sedda. tamasart sur-senid tessteqra si loz ngal waicedda
lger-is.



5eme Année

Projet 01: Agmer tmucuha, tunqisin, timsedsa

Projet 1
5^e me

Dalya afekha ol tmettut - is

yiwen was šekha yubed, aqaru mikri yiqim yekkat deg
 ubriol yčayag - id itmettut - is halla isom.

attan šekha yubaled sascam tenay - as tmettut - is : ašh
 olaw idriol ? ynoy - as : ayen id, ollebel ! tezid tenay - as :

anga lanet wallon - is ? idrebel, angallant timzuten - is ?

ila yezzag, angayel yiles - is ? ila daqum tonegarut angayel
 uksum - is ? oli lem tnoy - as : akykela Rebi ak. tekkidas

Gehha lu tacidar.

Jibas yelxa slton ad -i sedhar i miss dya icendel

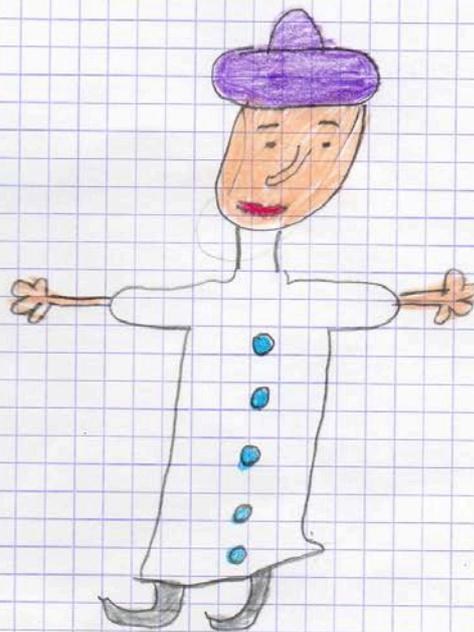
Gehha, mi idyayra tabras ni turoyasid tiffki yelxa
ad yar imanis d selton, imareni yestled Gehhe acububis,
yessa agendur is akk tacacit is mi grub. Gehha sarrom

n selton, selmen fellas, dya dem, swon dya fikomasid idrimen
, mi id yekkes Gehha tacacit is faqnas maci d slton

dya yemoyas: « d selton i yi di nnon ». dya yemoyas yjuwen:

« walah ma taccid a Gehha efay! »

Gehha.



5eme Année

Projet 02: Aglam n umdan

Abram 06 nyemmaye 201

Asenteli s tiora

Fira nudris aqlam

Asentel:

- Abu-d adris aqlam deg es ad-timmerlay def umdan i tes ned, meli them led s umdan nyirlelsen d nyimyagen nt dora.

Aqlam n umdan

Lala Fadma n sumer d yellis n Ahmed Ben Eisa ocise n yavuya i semman Ahmed Amerzyan deg ubrid n rahmania di Firzi n wuzut lul deg taddart n wariga deg tameriat n ad yusef, Lala Fadma n sumer a tamellit cattiret ulem-is d imucines, aksum-is dacablan tamullat ttarem aqt, nyerna hemlen-ll akk imaz dabin tudin n Lqbayl. ta fulted a chaln nyiregogeen akkad Cif Bultac di tmeradt n Lqbayl temmut ydat n nyir-karijan n Franca uqbel tagrawala n 1954 deg useggas 1863.

Bultac	Alisya
Figim	Jami
Kati	Marya
Belcia	Rayan

* Aram, 06 yennayer 2015 . 2964.

* Asefali s tira.

* Tira n udris aglam.

* Asefali: Ara-d adris aglam deg-sad d-tmmeslay sef umdan i tesmed nek i themled s usemres n yirbiben d yimegagen n tkara.

* Aglam n umdan .

* Massa.

* Massa d kamettut kninet, d taselmadt n tmazijt deg ukerbaz amenzu "Uqasi Buelam".

* Acebbul-is d aqehwi, mallen-is d tiqehwiqin, ahesemis d acebbhan, taxellalt-is d taxeqagt, deg tbeddi d talemast, timmi-s d taberkkant, udm-is d imderwer, anzaren-is d ixeffanen, iwegel n tit-is d daberkanen.

* Ma yebka yilu ad yixzif teemr-is.

* Katia Mansuri .

* d Elwah Nasim.

* Emreun Amin .

* Mahdi Jilalit .

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

- Les fautes relevées dans les rédactions des élèves de la 4^{ème} année primaire

PROJET 01 : Tanekda

Erreur	Type d'erreur	Correction
Nekk qqarenid	Syntaxe : Séparation du syntagme prédicatif « qqaren » de l'affixe indirect « iyi » et de la particule de direction « d ».	Nekk qqaren-iyi-d
Adɣrex	Syntaxe: Séparation de la particule de l'aoriste "ad" du syntagme prédicatif « ɣrey » par un blanc.	Ad ɣrey
Yettebimilen	Erreur due au manque de concentration de l'élève.	Yettebbiwilen
Deg yussan	Morphologie La préfixation de « w ».	Deg wussan
N usayunfu	Erreur due au manque de concentration de l'élève.	N usgunfu
Deguselkim	Syntaxe Séparation de la préposition du nom	Deg uselkim
Iynes	Erreur due au manque de concentration de l'élève.	Iwnes
Iyersiyen	Erreur due au manque de concentration de l'élève.	Iyersiwen
Damaru	Syntaxe : Séparation de l'actualisateur du prédicat nominal.	D amaru
D anlmeɖ	Confusion entre le vide vocalique et la voyelle « a ». Ajoutons « e » entre « n » et « l ».	D anelmad
N tmuchuha	Influence de la langue française.	N tmucuha
Uyerbaz	Confusion entre ɣ et y	Uyerbaz
Unuyen	Confusion entre ɣ et y	Unuyen
Yettyeddin	Confusion entre ε et ɣ	Yettɛeddin
tterarey	Notation : Confusion entre le « e » et la voyelle « u ».	Tturarey
Useikam	L'apprenant n'a pas pu distinguer le lexème soit parce que l'enseignant a mal prononcé soit parce que l'apprenant n'a pas bien entendu	Uselkim

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

PROJET 02 : Takalast n yiyersiwen

FAUTE	TYPE DE FAUTE	CORRECTION
Ucen	Tension de la consonne « C »	Uccen
Ayerswe	Erreur due au manque de concentration de l'élève.	Ayersiw
Yetarwel	Morphologie Difficulté au niveau de la formation de l'aoriste intensif.	Ad aruy : irewwel Ad yrey (ireggel)
Işem	confusion entre ş et z	Isem / Izem
Dabrin	Syntaxe: Séparation de l'actualisateur "d" et du prédicat nominal "abrid ».	D abrin
Turmas-is	Confusion entre r et y	Tuymas-is
AdyeuĖas	Syntaxe: Séparation de la particule de l'aoriste "Ad" et du syntagme prédicatif verbal « iĖas ».	Ad iĖas
Dakessum	Syntaxe : Séparation de l'actualisateur "d" et du prédicat nominal "aksum ». Absence de la tension consonantique « s ».	D aksum
Tamutut	La tension de la consonne « ʈ ».	Tameʈʈut
Amsuttaḍ	Erreur au niveau de l'emphase « ʈʈ » et suppression de la voyelle « u ».	Amstʈaḍ
Tettağed	Syntaxe Séparation du syntagme prédicatif « Tettğğa » de la particule de direction « d » Morphologie : Confusion entre e et a	Tettğğa-d
Yiḍerhucen	Notation : emphase écrire « b » au lieu de « ḍ » mettre « e » entre « b » d « r ».	Yiberhucen

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Damdakel	Notation : Mettre « e » entre « m » d « d » la tension de la consonne « k » Syntaxe : séparer l'actualisateur du nom	D ameddakkel
Tafekkad	Notation : autres cas suppression de « d » en final	Tafekka
D'amezzyan	Notation : confusion entre le français et tamazight supprimer l'apostrophe entre « ' » d et l'adjectif. il n'y a pas de tension de la consonne « z »	D amezyan
Tazeyt	confusion entre les voyelles « a » et « e ».	Tazayt
Taqerrouyt-is	influence de la langue française. Ecrire « u » à la place de « ou »	Taqerruyt-is
D'izerman	Notation : confusion entre le français et tamazight On n'utilise pas l'apostrophe « ' » en tamaziyt .	D izerman
taɛrurtt-is	absence de la tension de « t »	Taɛrurt -is
Dafrox	Morpho-syntaxe séparer l'actualisateur du nom remplacer « o » par « u ».	D afrux
Yesekka	Notation : confusion entre tt et s Il faut deux "t" pour prononcer "ts"	Yettekka
Alma	Tension de la consonne « m ».	Alamma
Tasetta-s	ṭṭ est une emphatique et non ṣ	Taṣeṭṭa
Tamctoht	influence de la langue française : utilisatin de « o » à la place de « u », marque l'emphase ṭ et mettre le point souscrit ḥ »	Tamecṭuḥt
Yettat	Notation : Il faut écrire "čč" au lieu de "tt" Syntaxe et confusion entre c et č Séparer par un trait d'union le syntagme prédicatif verbal de l'affixe du verbe.	Yečča-t
Ayarsiw	Notation: confusion entre e et u Nettaru y:ddaw ajerrid	Ayersiw

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Damdakel	Syntaxe : actualisateur et prédicat nominal D + isem Tussda yef yisekkilen « d » akked “ k”	D ameddakkel
Lin	Notation: tension Tussda yef “l”.	Llin
Ṭağdit	Confusion entre des consonnes: confusion entre j et ġ	
Smeḍ	Notation : confusion entre d et ḍ	Smed
Laḥcic	Confusion entre le e et a	Leḥcic
A ti dyar	Morpho-syntaxe : separation de la marque de l’aoriste de l’affixe direct par un blanc et ce dernier de la particule de direction et le syntagme verbal part un trait d’union.	Ad tt-id-yerr
Tafeka-s	Notation : tension de k	Tafekka-s
D tiwezlanint	Autres cas : ajout de t en final	D tiwezlanin
Taṣeṭṭas	Syntaxe : le trait d’union	Taṣeṭṭa-s
Uččen	Notation : confusion entre c et č	Uccen
D ṭhila s	-confusion entre d l’actualisateur et deg la préposition et absence du trait d’union	Deg ṭhila-s Deg txidas
Timarq̄mte	Notation : tension et usage du vide vocalique Qui est utilisé à la fin qui est spécifique à la langue française	Timreqqem
Ikari	-la tension et confusion entre le a et e	
Udi ttefrurukkara	Notation :morpho-syntaxe : usage de la négation ur...ara Confusion entre k et x Usage de tt préfixe de l’aoriste intensif au lieu de la tension de la consonne radicale s.	Ur tessEFRURUX ara
Tmelalt	tension de « l ».	Tmellalt
Itt laled	Notation : usage de i à la place de y et absence du trait d’union entre le verbe et la particule de direction	Yettlal-d
Itt eicci	usage de i à la place de y absence du point sous le c	Yetteici

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Dayni	Absence de la voyelle a à l'initial du mot « adaynin	Aaynin
Tfuslt	Confusion entre y et l	Tafsuyt ; tfsut
taḍḍuṭis	L'empase : tension et absence du trait d'union -le son [t] n'est pas emphatique dans cet exemple, absence de la tension de [d] et séparation du nom et de son affixe « par un trait d'union.	Taḍuḍt-is
Xedmeṭ	Absence de l'indice de personne « nt » :	Xedment
Davarnus	Syntaxe : distinction entre l'actualisateur et le prédicat nominal.	D abernus
Ubæd	Absence de la consonne « m » et de la voyelle « a ».	Umbæd
Cetwa	La tension de la consonne «c »	Ccetwa =tagrest
As demri	Morpho-syntaxe : Distinguer entre les monèmes suivants: “as” affixe indirect du verbe, la particule de direction « d » et le syntagme prédicatif temyi. Confusion entre r et y.	As d-temyi
Dayersiw	Syntaxe : la non distinction entre l'actualisateur et le prédicat nominal.	D ayersiw
I tt eicci	La séparation de l'indice de personne et du verbe ce qui n'est pas recommandé car ces deux monème forme un tout inséparable.	Yetteici
Lyava	Influence de la langue française.	Lyaba
Ttalqaqte	Morpho-syntaxe: La non distinction de l'actualisateur «d » et l'adjectif « taleqqaqt »	D taleqqaqt
Damcçtuhe	Morpho-syntaxe: La non distinction de l'actualisateur «d » et l'adjectif « amecçuḥ »	D amecçuḥ
I s3a	Morphologie : confusion entre i et y. la consonne ε et transcrit comme le chiffre 3.	Yesea Iseā
Di lqedise	Morphologie : écrire di la préposition à la place de	Deg lqedd-is

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

	« deg », absence du trait d'union pour séparer le nom de son affixe « is ». et influence de la langue française pr l'ajout de « e » en final.	
T ttajad	Morphologie: confusion entre la consonne “j” et “g” et absence du vide vocalique entre l'indice de personne et le verbe.	Tettagad
Şi	Confusion entre “s” et “ş”	Si
Nifrax	Morphosyntaxe : séparer la préposition « n » du nom masculin pluriel « ifrax » auquel nous ajoutons « y » d'après la règle de la notation.	N yifrax
Ou tccvaḥ	L'influence de la langue française car l'apprenant utilise la lettre « v » et le « e » en final: la domination de la caractéristique de l'oralité avec l'utilisation de « ou ». Ajoutons l'absence de la tension de « c ».	Yena tecbaḥ
Islimen	Morphologie : difficulté dans la formatin du pluriel de « aslem »	aslm → iselman
tiweZZlanin	La tension apparait avec l'utilisation de zz en minuscule.	Tiwezzlanin

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

PROJET 03 : Urar

Erreur	Type d'erreur	Correction
Ad tilint	Ajout de "t" à l'initial	Ad ilint
Adt-sseļhuyent	Syntaxe : separation de la particule de l'aoriste "ad" de l'affixe direct du verbe.	Ad t-sseļhuyent
Ara d-ittfen	Syntaxe : l'utilisation de "d" particule de direction.	Ara yettfen
Tuyal	Transcription de y avec un trait souscrit.	Tuyal

PROJET 04 :

FAUTE	TYPE DE FAUTE	CORRECTION
Tuyalay-d	Syntaxe : La marque du l'aoriste intensif avec la préfixation de (tt).	Ttuyaley-d
Liy	La tension de « l »	Lliy
tewted	La tension de la semi-voyelle « w » et absence du trait d'union séparant le verbe de la particule de direction.	Tewwet-d
tabucidant	Emphase : Confusion entre « d » et « đ »	Tabuciđant
Dayanim	Syntaxe : non distinction des monèmes « d », actualisateur rt du nom « ayanim ».	D ayanim
Ma-ara	La nom distinction de Mi/ma et ara.	mi ara
Di eedi	Syntaxe : écriture de "di" (« d » de « ad » et « i » en tant qu'indice de personne) à la place de « ad » : la particule de l'aoriste. Ajoutons 'absence de la tension « d ».	Ad ieeddi
Yera-as	Tension : absence de la tension consonantique de « r »	Yerra-as
Kenuy	Tension : absence de la tension consonantique de « n »	Kenuy
Tēeyred	Confusion entre le vide vocalique « e » et « u » et l'emphase « d » au lieu de « đ ».	Tēuyredđ

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Ulad	La non séparation de « ula » et « d »	Ula d.....
N tafsut	Morphologie : l'état d'annexion. Chute partielle de la voyelle « a ».	N tefsut
Yiwe-t	Il s'agit du nom de nombre « yiwet »	Yiwet
tidiren	Morphologie : un problème au niveau de la formation de l'aoriste intensif est « tt ».	Ttidiren
Tizgi	Emphase : Confusion entre « z » et « z ».	Tizi
Yiwen-wass	Syntaxe : Absence de la préposition « n ».	Yiwen n wass
Id luled	Morpho-syntaxe : Séparer la particule de direction « d » et le trait d'union entre « d » et le verbe.	I d-tluled
Yttizif	Absence du vide vocalique entre « y » indice de personne et le verbe. -confusion entre « tt » et « tt ». Absence de la tension de « zz » Et confusion entre « z » et « z ».	Yettizif
Kyuyen	Absence du relatif « i » La non séparation de l'affixe direct du verbe « k » par un trait d'union du verbe.	I k-yuyen
tfin	Absence de la tension de « t » et confusion entre la voyelle « i » et en vide vocalique « e ».	ttfen
isbeyen	Absence du relatif « i » , séparation de l'affixe indirect « is » du verbe par un trait d'union et tension de « y ».	I Is- beyen
Ad tlhu	Absence de « e » et confusion entre « h » et « h ».	Ad telhu
wiccen	Confusion entre « u » et « i »	Wuccen
ucen	La tension de la consonne « c »	Uccen
fellak	Syntaxe : séparation de la préposition « fell » de l'affixe de préposition « ak » par un trait d'union.	Fell-ak
sfehmiyid	Syntaxe :séparer le verbe de l'affixe indirect « iyi » et de la particule de direction par un trait d'union.	Sefhem-iyi-d

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

- Les erreurs relevées dans les rédactions des élèves de la 5^{ème} année primaire

Projet 1 : Tisawalin

Erreur	Type d'erreur	Correction
Yipase	- Morphologie Yiwen + n + wass ↓ ↓ ↓ Nom de nombre préposition nom à l'EA	Yiwen n wass
Yewalat	-Syntaxe le syntagme prédicatif + affixe direct	Iwala-t
Weruḥe	-Morphologie Absence du vide vocalique en final et entre les consonnes	Nruḥ
Iren	Morphologie Absence du vide vocalique entre les consonnes	Irni
iteteyeni	-Syntaxe Séparation du relatif « i » + syntagme prédicatoire verbal	I tettyenni
yeyera	-Morphologie Absence du vide vocalique « e » entre « y » d « r »	yeyra
wayzene	-absence du vide vocalique en final	wayzen
Arureṣe	Syntaxe Préposition séparée par un trait d'union de l'affixe de préposition.	yur-s
Yezerā	-Absence du vide vocalique entre « z » et « r »	Yeḗra
Aḍ ilhu	-écrire « ad » à la place de « a » sa variante.	Ad ilhu
Yuva	-Influence de la langue française « v » à la place de « b ».	Yuba
Neṭṭa	-Morphologie de « tt »	Netta
Ḍ yeḡḡ	écrire « ad » à la place de « a » sa variante.	Ad yeḡḡ
Vava-s	- Influence de la langue française « v » à la place de « b ».	Baba-s
Uḍem-is	-écrire « d » et non « ḍ »	Udem-is
Ḍ acevḥan	Influence de la langue française « v » à la place de « b ».	D acebḥan
Tyeḥmilēn	-Syntaxe : séparation de l'affixe direct du verbe « t » du participe « iḥmilēn »	t-iḥmilēn
Inas	-syntaxe : verbe + affixe du verbe	Ina-s
yuyed	-Syntaxe : Séparer le verbe de la particule de direction par un trait d'union.	yuy-d

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Aqaru	-Tension de la consonne « r » Ecrire le vide vocalique « e » à la place « a ».	Aqerru
Nikeri	-Syntaxe : La préposition « n » et l'ajout de « y » en plus de la tension de la consonne « r ».	N yikerri
Yiqim	Ecrire « e » à la place de « i » en plus de la tension de la consonne « q ».	Yeqqim
Yeččat	-Syntaxe Séparer le syntagme prédicatif de l'affixe direct du verbe « t » d'un trait d'union.	Yečča-t
yeĠayaz	-Syntaxe : Séparer le syntagme prédicatif « Yeġġa » de l'affixe indirecte du verbe « as » d'un trait d'union. Suppression de « y » entre le verbe et l'affixe indirect « as », en plus de la tension de « ġ ».	Yeġġa-as
Itmeṭṭut	- Syntaxe Séparer la préposition "T" du nom tmeṭṭut	i tmeṭṭut
Attan	-écrire « ĩĩ » au lieu de « tt ».	Aṭtan
yuyaled	-Syntaxe : Séparer le syntagme prédicatif « yuyal » de la particule de direction « d » par un trait d'union.	yuyal-d
Saxam	Syntaxe : Séparer la préposition « s » du nom « axam » en plus de la tension de la consonne « x ».	S axxam
Axxam řida	l'absence de la préposition à cause de l'assimilation entre les prépositions et les premières consonnes de chaque mot	Axxam n řida
Tenay-as	Syntaxe : Séparer le syntagme prédicatif « tenna » de l'affixe indirecte du verbe « as » d'un trait d'union. Suppression de « y » entre le verbe et l'affixe indirect « as », en plus de la tension de la consonne « n ».	Tenna-as
a Ġeħħ	Absence de voyelle « a » en final. La majuscule pour le nom propre	A Ġeħħa
Dacu	- Syntaxe : Séparer « d » de l'interrogatif « acu ».	D acu
Idwiđ	-Syntaxe Séparer le relatif « i » de la particule de direction « d » et cette dernière du syntagme prédicatif « tewwiđ » par un trait d'union.	i d-tewwiđ
Lanet	-Tension de la consonne « l » et absence du vide vocalique « e ».	Llant
Timzuyin	Tension de la consonne « i » et ajout du vide vocalique « e ».	Timezzuyin
Yeezug	- Tension de la consonne « z » et ajout de la voyelle « u ».	Yeeuzzeg
Di lem	-syntaxe : séparer l'actualisation « d » du nom « ilem ».	D ilem
Tikhidas	-Influence de la langue française à travers l'écriture de « kh » à la place de « x ».	Tixidas
Zik-nii	-Tension de la consonne "n" du déictique "nni".	Žik-nni
Yenan-asant	- Tension de la consonne "n" du verbe « ini ».	Yenna-asant
Yurled	-Morpho-syntaxe: écrire "γ" à la place de "r", ajout de la voyelle "a" et	yuyal-d

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

	séparation du syntagme prédicative verbal « yuḡal » de la particule de direction « d » par un trait d'union.	
Yeğğa-yasent	-Suppression de la semi-voyelle «y» entre « Yeğğa » et l'affixe indirect « asent ».	Yeğğa –asent
Qqimmen	-La consonne 'm' n'est pas tendue.	Qqimen
Habbren	-écrire «e» à la place de la voyelle «a».	Ḥebbren
Yef	-écrire « γ » à la place de « y ».	yef
Yess-ism	La préposition + affixe de préposition ↓ yis ↓ sem	Yis-sem
Deg-unxam	La préposition « n » n'est pas séparée du nom par un trait d'union, en plus de la suppression de « n » et tension de la consonne « x ».	Deg uxam
Yur sent	La préposition « yur » est séparée de l'affixe par un trait d'union.	yur-sent
Inna-sent-as	-syntaxe : séparer le syntagme prédicatif « yenna » de l'affixe indirect du verbe « asent » par un trait d'union.	Yenna-asent
Truḡed	- Syntaxe : séparer le syntagme prédicatif « Truḡ » de la particule de direction « d » par un trait d'union.	Truḡ-d
Yixdemased	-Syntaxe: séparation du syntagme prédicative « Ixeddem » de l'affixe indirect par un trait d'union.	Ixeddem-as
Ushar	La tension de la consonne « ḥḥ ».	Useḥḥar
ityuyen	Syntaxe : séparation du relatif « i », de l'affixe direct « t » par un trait d'union du participe.	i t-yuyen
Yenay-as	Morpho-Syntaxe : la tension de la consonne « n » et séparation du syntagme prédicatif verbal « yenna » de l'affixe indirect par un trait d'union.	Yenna-as
Imarn	-Ajout du vide vocalique entre « r » et « n ».	Imaren
Igfhem	Syntaxe : séparation du relatif du participe par un blanc.	i yefhem
Endama	Morphologie: il s'agit d'un nom emprunté à l'arabe et commençant par une consonne. Cette dernière se met en majuscule.	Ndama
Yebra-yas	- Syntaxe: séparation du syntagme prédicative « Yebra » de l'affixe indirect par un trait d'union.	Yebra-as
Yemawlanis	-Morpho-syntaxe : le passage de l'état libre à l'état d'annexion: imawlan → yimawlan Séparation du nom « Yimawlan » de son affixe « is » par un trait d'union.	Yimawlan-is
Yiwen was	Syntaxe : ajout de la préposition « n » entre le nom de nombre « yiwen » et le nom wass qui s'écrit avec deux « ss ».	Yiwen n wass
Myizeafen	Ecrire «e» à la place de «T».	Myezeafen
inuyit	- la tension de la consonne «n» et séparation du syntagme verbal de l'affixe du verbe «it» par un trait d'union.	yennuy-it
Iseqssat	-Syntaxe: séparation du syntagme verbal de l'affixe direct «t» par un trait d'union.	isteqsa-t
Ruḡend	- Syntaxe: séparation du syntagme verbal « Ruḡen » de la particule de direction « d » par un trait d'union.	Ruḡen-d
It cuhu	-écrire l'indice de personne « y » à la place de « i » ; Noter l'affixe « tt » de l'aoriste intensif ;	Yettcuḥḥu

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

	Tension de la consonne ḥḥ.	
Yetegmaε	-Confusion entre la consonne « j » et « g », plus la tension de la première consonne.	Yejjemeε
Ieageḍ	-Confusion entre « a » et « e »+ la tension de la consonne « g ».	Iεeggeḍ
Iwalat	-Syntaxe : Séparation du syntagme verbal “iwala” de l’affixe direct “t”.	Iwala-t
Ufelah	-Tension de la consonne « ll » et confusion entre la consonne « ê » et « h ».	Ufellaḥ
Tni twala	- Syntaxe: séparation de la particule de l’aoriste « a » de l’affixe direct « ten », du syntagme verbal « twali » par un trait d’union.	Ad ten-twali
Yet chuḥu	-aucune séparation entre l’indice de personne et le verbe. Erreur au niveau de la notation de « c ».	Yettcuḥḥu
Yuwed	-La tension de la consonne « w ».	Yewweḍ
Twweḍ	--La tension de la consonne « w » et l’ajout du vide vocalique entre l’indice de personne « t ...v », du verbe « wwew ».	Tewweḍ
Yellis	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d’union.	Yelli-s
Mmis	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d’union.	Mmi-s
Gmas	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d’union.	Gma-s
Ur zdefkan ara	- Syntaxe : Séparation du préfixe de la négation « ur » de l’affixe indirect « as » par un blanc. Ensuite séparation de ce dernier, de la particule de direction et du prédicat verbal « fkan » par un trait d’union.	Ur as-d-fkan ara
Yečcat	- Séparation du syntagme verbal « yečča » de l’affixe direct « t » par un trait d’union.	Yečča-t
Vavas	Syntaxe : Séparation du nom « baba » de son affixe « s » par un trait d’union.	Baba-s
yuyalen	-suppression de « y »	uyalen
Eiwdazd	-Syntaxe : séparation du syntagme verbal « eiwed » de l’affixe indirect du verbe « as » de la particule de direction « d » par un trait d’union.	eiwed-as-d
Fkiyi	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal « Efk » de l’affixe indirect du verbe « iyi ».	Efk-iyi
Yufat nid	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal « Yufa » de l’affixe direct du verbe « ten » de la particule de direction « d » par un trait d’union.	Yufa-ten-d
Idegras	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal « Iḍegger » de l’affixe indirect du verbe « as » en plus de la tension de la consonne « g ».	Iḍegger-as
Temut	-Tension de la consonne « m ».	Temmut
Iruh	-Confusion entre « h » et « ḥ ».	Iruḥ
Isekmas	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal « Issekcem » de l’affixe indirect du verbe « as » en plus de la tension de la consonne « s ». et l’ajout du vide vocalique entre « c » et « m ».	Issekcem-as
Tittis	- Syntaxe : séparation du nom « Tiṭ » de l’affixe du nom « is » par un trait d’union.	Tiṭ-is
Ismis	- Syntaxe : séparation du nom « isem » de l’affixe du nom « is » par un trait d’union.	Isem-is
amyar aki	- Syntaxe : séparation du nom « amyār » du déictique « agi » par un trait d’union.	amyar-agi
Yuwite	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal « Yewwi » de l’affixe direct du verbe « t » par un trait d’union.	Yewwi-t

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

	Absence du « e » en final.	
Uħdiq	-Confusion entre « h » et « ħ ».	Uħdiq
Dirrif	Syntaxe : séparation de la préposition « di » du nom rrif.	Di rrif
Tasaft	-Absence du « e » en final.	Tasaft
yuyaled	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal «yuyal» de la particule de direction « d » par un trait d'union.	yuyal-d
Yela	-Tension de la consonne « l ».	Yella
Yiwene	- Absence du « e » en final.	Yiwen
isderylit	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal «yesderyel» de l'affixe direct « it» par un trait d'union.	yesderyel-it
Tihlawatin	-confusion entre « h » et « ħ ».	Tihlawatin
Wetmas	- Syntaxe : séparation du nom «ultma» de l'affixe « s» par un trait d'union.	Ultma-s
Ifkayasten	- Syntaxe : séparation du syntagme verbal «Yefka» de l'affixe indirect « as» et l'affixe « ten » par un trait d'union.	Yefka-as-ten
Tamacahutt	-le nom féminin ne prend pas deux « tt » en final	Tamacahut
wiyttid	Syntaxe : séparation du syntagme verbal «enY» de l'affixe direct « it» et la particule de direction « d » par un trait d'union.	enY-it-d
De yelis	- Syntaxe : séparation de l'actualisateur « d » du prédicat nominal par un blanc. Ensuite du préfixe « s » par un trait d'union.	D yelli-s
ize ditawine	- Syntaxe : séparation de la particule de l'aoriste « ad » de l'affixe indirect « as » et l'affixe direct »t » ainsi que la particule de direction « id » et le verbe « awin » par un trait d'union.	Ad as-t-id-awin
Lemakla	-Absence du vide vocalique « e ».	Lmakla
Jedise	-Syntaxe: séparation du nom avec l'affixe “s” par un trait du nom.	Jeddi-s
Adaweḍ	- Noter l'indice de personne de la troisième personne du féminin singulier :t....d.	Ad taweḍ
Yukrasten	- Syntaxe : Séparation du syntagme verbal «Yuker» de l'affixe indirect « as» et l'affixe « ten » par un trait d'union.	Yuker-as-ten
Tappurte	-Ecrire le nom sur la base de la racine “wr” au lieu de “p” qui n'est qu'une réalisation phonétique. En plus de l'absence de « e » en final.	Tawwurt
Stufra	-Syntaxe :séparation de la préposition »s » du nom « tuffra » et la tension de la consonne « ff ».	S tuffra
Tekime	-Confusion entre la consonne « k » et « q » et absence du vide vocalique « e ».	Teqqim

Projet N° 2 : Aglam n umdan

Erreur	Type d'erreur	Correction
Tafekkas	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Tafekka-s
Dargaze	Syntaxe : Séparation du prédicat nominal de l'actualisateur « d ».	D argaz
Ulisse	-Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Ul-is
Udmis	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Udem-is
Mestafa ben bou leid	-Ecrire les noms par une majuscule.	Mestafa Ben Buleid
Dimduar	-Syntaxe : Séparation du prédicat nominal de l'actualisateur « d ». en plus de la tension de la consonne « w ».	D imḍewwar

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

Lqadis	- Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Lqedd-is
faṭma n Sumer	- Ecrire les noms par une majuscule.	Faḍma n Sumer
Alnis	- Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Allen-is
Inezayen-is	- confusion entre « r » et « γ ».	inzaren-is
da muqran	- Ecrire les noms par une majuscule.	Dda Meqran
Techur	-Ecrire « čč » au lieu de « ch »	Teččur
Ziyoud yousef	-écrire « u » au lieu de « ou » Ecrire les noms par une majuscule.	Ziyud Yusef
Tafkas	- Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Tafekka-s
Taxemrite	-absence du vide vocalique en final.	Taxemrit
Anzarenis	-Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Anzaren-is
Achebivis	- Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Acebbub-is
Tim-is	Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union. Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union. Tension de la consonne « m ».	Timmi-s
Achubu-is	Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union. Syntaxe : Ecrire « c » au lieu de « ch ». Tension de la consonne « b ».	Acebbub-is
Dayessfane	- Morpho-syntaxe : Séparation de l'actualisateur du prédicat nominal et absence du « e » en final.	D ayezzfan
D aburkan	- Syntaxe : Séparation du l'actualisateur du prédicat nominal.	D aberkan
Anzar-enis	Syntaxe : Séparation du l'actualisateur du prédicat nominal.	Inzaren-is
Taxllalt-is Tacerunt	- Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Taxellalt-is d taččurant
Enzarnis	- Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Inzaren-is
Hocien ayte aḥmad	Difficulté dans l'écriture des noms propre.	Ḥusin Ayt Ḥmed
Delemacen	Syntaxe : Séparation du l'actualisateur du prédicat nominal. Ecrire la consonne « s » et non « c ». Ecrire la voyelle « i » et non « e ».	D ilemmasen
teyedzfant	Confusion entre « e » et « a » et « dz » et « z ».	tayezzfant
Felas	Syntaxe : Séparation du nom de son affixe par un trait d'union.	Fell-as
Yurna	-écrire « e » à la place de « u ».	Yerna
Udem-is d imwinas	-Ecrire « e » au lieu de « a ».	Udem-is d imwines
Tacurant	-Ecrire « č » au lieu de « c ».	Taččurant
Tadarte	-Tension de « d » et suppression de « e » en final.	Taddart
Tmurt n laqbyl	- Ecrire « e » au lieu de « a » et l'ajout de « e » entre « y » et « l ».	Tmurt n leqbayel
Sgasmi	-Syntaxe : Séparer la préposition « seg » du lexeme « wassmi » qui est à l'état d'annexion.	Seg wassmi
Yla d amecṭuḥ	-Tension de la consonne « l » et ajout du vide vocalique entre	Yella d amecṭuḥ

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

	l'indice de personne « y » du radical « lla ».	
Yiruh	-Suppression de « y ».	Iruh
Afrensa	-Ecrire le nom propre en majuscule.	Fransa
Texelaltis	- Syntaxe: séparer le nom de son affixe par un trait d'union.	Taxellalt-is
Unelemad	-Absence de « e » entre « l » et « m ».	Unelmad
Dd abex	-il n'y a pas de séparation entre « d » et le reste du lexème.	Ddabex
delegyen	-Syntaxe : « d » n tilawt + arbib	D alegyan
D amqer	-manque de concentration de l'apprenant.	D ameqran
Haciba ben bweli	-Ecrire les noms propres en majuscule; -confusion entre le « s » et le « c » -confusion entre « w » et « u ».	Hasiba Ben Bueli

Projet n° 3 : takalast n yimyan d yisekla :

Erreur	Type d'erreur	Correction
De seklu	-Syntaxe : Séparation de l'actualisateur et du prédicat nominal	D asekle
Tela	-tension de la consonne « l ».	Tella
Yetakd	-Syntaxe : Erreur au niveau de	Yettak-d
Kkarennas	-Morpho-syntaxe : Confusion entre « kh » et « q », absence de la tension de la consonne « n » et séparation du syntagme verbal de l'affixe indirect du verbe par un trait d'union.	Qqaren-as
Efriween	-confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « i » ; absence de la tension consonantique de « r ».	Iferriwen
Tetarewe	-difficulté dans la formation de l'aoriste intensif (préfixation de tt) et absence de « e » en final.	Tettarew
Muqrete	-confusion entre le « e » et « u » et absence de « e » en final.	Meqret
Swatase	-Séparation de « s » de « waṭas et absence de « e » en final ; Confusion entre « t » la dentale et « ṭ ».	S waṭas
Xedmend	- tension de la consonne « d » et séparation du syntagme verbal de la particule de direction « d » d'un trait d'union.	Xeddmend
Karenasent	-confusion entre « k » et « q » et suppression du syntagme verbal « Qqaren » de l'affixe indirect « asent » Qqaren par un trait d'union.	Qqaren-asent
Aryres	-Syntaxe : Séparation des prépositions « ar », « yur » et « s ».	Ar Fur-s
Etmer	-Tension de la consonne « t » : les noms empruntés à l'arabe qui commencent par un consonne connaissent un dédoublement de cette dernière.	Ttmer
Asekle yesidir	-difficulté dans la formation de l'aoriste intensif : préfixation de « tt ».	Asekle yettidir
Elan	- tension de la consonne radicale « ll ».	Llan
Ezuranis	-confusion entre « e » et « i » et séparation du nom par son affixe « is » d'un trait d'union.	Izuranis

Annexes 03 : les erreurs ressencées des écrits des apprenants

N yiylel arrakel	- absence des consonnes « y » et « g » en plus de la tension de « r ».	N yilel agrakal
Aṭas n lekrun	- confusion entre « k » et « q ».	Aṭas n leqrun
Tekksend	- difficulté dans la formation de l'aoriste intensif (préfixation de « tt ») et séparation du syntagme verbal de la particule de direction par un trait d'union.	Ttekkxen-d
Tafeganes	-absence du vide vocalique “e” entre “f” et “g” et séparation du syntagme verbal de la préposition « ines » par un trait d'union.	Tafga-ines
D asekleu	- influence de la langue française à travers l'utilisation du son « eu » à la place de « u ».	D asekleu
Tacheachi	- l'apprenant veut dire tetteici c'est-à-dire Tettidir : confusion entre « a » et « e » + la préfixation de « tt »+ la notation de « c » par « ch ».	Tettidir
Tettidir d iṭnezret	- la choix de « deg » à la place de « di » et « u » à la place « e ».	Tettidir deg tneẓruft
Ifrkawen	- absence de la voyelle « u »	Ifurkawen
Atnezd	-syntaxe : séparation de la particule de l'aoriste « ad » par un blanc de l'affixe direct du verbe ; Séparation de l'affixe direct du verbe du verbe par un trait d'union.	Ad t-neẓd
W aydyefk	- Syntaxe : séparation de l'affixe indirect du verbe « ay » de la particule de direction et du syntagme verbal par un trait d'union.	Yerna ay -d- yefk
Ifriwen	- Absence du vide vocalique « e » entre « f » et « r ». et tension de la consonne « r ».	Iferriwen
Ad tmerreh	-Confusion entre « ḥ » et « h ».	Ad tmerreh
weayzen	-absence du vide vocalique « e » entre « w » et « a ».	wayzen
Yewen	-Confusion entre « e » et « i ».	Yiwen
Temmugered	-La tension de la consonne « g » et séparation du syntagme verbal de la particule de direction d'un trait d'union.	Temmugger-d
Deg teyren	-Suppression de « mt » .	Deg teẓremt
Tettidir	-Difficulté dans la formation de l'aoriste intensif (utilisation de la préfixation « tt »).	Tettidir
Ad tteycc	-séparation de “tt” par un trait d'union.	Ad tt-yečč

Entretien

Entretien I :

Q 01 : La méthode de la pédagogie de projet utilisée dans l'enseignement de tamazight est-elle fiable ?

R 01 : « *Nekk teffey felli , la pédagogie de projet teffey felli, nxeddem s les projet* ».

Q 02 : est-ce que la documentation mise à la disposition des enseignants est suffisante pour vous permettre de réaliser et comprendre cette méthode ?

R 02 : « *C'est pas suffisant, yella wayen id-ttawiy si berra par exemple timucuha , yella wayen i ase-ttbeddiley , mačči yakk ad d-ksey par exemple timsedsa 1^{er} projet n 5^{ème} année wina ixus mačči yakk kra kan , par exemple ttawiy-d timsedsa syur-i mais timucuha, xeddmen-d timucuha* ».

Q 03 : Est-ce que vous maîtrisez réellement l'approche par compétence ?

R 03 : « *Ur nezri ara est-ce que nessewsel-itt ney ala, nxeddem-itt mais ur nezri ara ma d tinna ney mačči d tinna ; nxeddem amek i ay-d-nnan mais elle tréussi a 100% ur nezri ara, c'est-à-dire l'approche par compétence-agi d les élèves ara teğğed ad xedmen akter-im, nettaerađ ad nexdem yis, ur nezri ara est-ce que nessewşeli-itt acku les inspecteurs ttasen-d yiwen wass i eamayen ney i teltesnin, yrna ur tezmiređ ara ad teğğed kulec yef l'élève ilaq ad d-skecmeđ iman-im* ».

Q 04 : Est-ce que vous appliquez l'approche proposée ? Comment ?

R 04 : « *Nettaerađ ad tt-nappliqué, nettaerađ ayen iwumi nezmer, amek i tt-nessen. Dejà nitni mi ara tt-id-sfehmen ttakken-d kan les difinitions, normalement ad d-ssiwlen i les enseignants ad neħder, ad nwali amek ; mais nitni ur xeddmen ara akenni ad am-tt-id-difinin d la difinition ttafey-tt partout mais ini-yi-d amek ara tt-xedmey ? C'est-à-dire ad tt-nexdem alahsab n wayen id-nefhem uxlaş* ».

Q5 : Aviez-vous des problèmes dans son application?**-si oui : expliquez ?****-au cours qu'ils ont dans le manuel ?****-ou les problèmes qu'ils rencontrent liée à l'approche par compétence ?****R5 :** « Ufiy-d les problèmes les premier temps mais tura non.*Mačči d les cours i ay-d-ttakken d les méthodes.*

Tella tagi n les arabophones même avec la méthode taqdimt ad d-afeđ les difficultés, yid-sen ad d-afeđ tella tagi nniđen les premier temps ur d-nuđi ara amek ad tt-nappliki parce que nwulef tinnaken ayyer ? parce que tura ad am-qqaren ur tbedduđ ara s les exemples am zik ilaq toujours ad tebdud s l'exercice, ilaq ad terređ aqcic toujours d netta ara iqelben d netta ara inadin, umbaed nekkni nwalef la méthode n les exemples. Akked ad teddimariđ s l'exemple toujours, yusa-ay-id yeweer amek ad tkecmeđ directement di l'exercice. Après nwulef au contraire nekk ufiy-d j préfère l'approche par competence cyel s l'exercice-nni tzemređ ad tessusmeđ s l'exercice aqcic ad yefhem ur tħerresđ ara ima-im, s l'exemple ad t-id-yređ eawed-it après sefhem-it-id mais s l'exercice mais aqcic ad yefhem directement ur teħwağğeđ ara ad as-theđređ kemm atas.

*Les arabophones ttafey-dyid-sen les difficultés tama s teqdimt ama s tejdīt . »***Q 06 : ya t-il un changement au niveau du programme ?****R 06 :** « Seg wasmi i kecmey l'enseignement depuis 2006 beddlen une fois les 4^{ème} année une fois les 5^{ème} année mais rie de spéciale, beddlen ciṭaħ les textes daya ; llan wid yeqqimen ur beddlen ara » .*Depuis 2006 beddlen deux fois , une fois beddlen pour les 4^{ème} année ur cfıy ara melmi, une fois pour les 5^{ème} année normalement 2013, 4^{ème} année 2012 waqila ».***-Au niveau de la notation :****Q 01 : Quels sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit ?****R 01 :** « Les difficultés id-yettuyalen beaucoup plus le « m » akkd le « n » rarement mi ara ferqen gar-asen, akked wi i wumi neqqar tamsertit (l'assimilation), le « e » akked « d » akked d « t » par exemple ad aru sin n « tt » au lieu ad arun « d » akked « t » par exemple : **d tacict**

, nitni ad am-t-id-arun **ttamcict** même si nexdem le cour ad am-tt-id-arun akka, akked ad **truḥeḍ** ad am-t-id-arun **atruḥeḍ** mais généralement « m » « n » « e » akked wigi id-nettaf ».

Q 02 : Comment le cour de notation est-il disposé ? Quelle est la méthode ?

R2 : « Zeggirey s ya dictée d tagi i d l'approche par compétence ad tebdud toujours s l'exercice dagi ad tettfeḍ le cour n tiawalt parce que dinna id-tekcem tira, syin ad nesseyti la dictée umbaed ad ruḥey yer le cour i yenan ».

Q 03 : Sur quoi vous basez dans les cours de notation ?

R 03 : « Par exemple asseni seiy ad **truḥeḍ** donc ad basiy yef le mot-nni kanur ttmuqulepq ara les erreurs nniḍen am « w » ney le « e » ney ayen nniḍen alaḥsab n le cour ur ttuquley ara le « m » ney le « n ».

Q 04 : quel est l'objectif des cours de notation ?

R 04 : « D isem-is i d awal-is neqqar-as trawalt, anelmad ad yissin ad yaru ».

Q 05 : Est-e que vous faites des dictées pour savoir si le cour est maîtrisé ?

R 05 : « Les cours inu n notation ttfakkay-ten s la dictée ».

Q 06 : Est-ce que vous choisissez des projets pour les corrigés en classe afin que l'apprenant constate les erreurs commises ?

R 06 : « nesea la correction après yef le tableau, ad xedmey ugur aseyti tama-s nekk ad t-id-aruy mais qqarey-asen ur ttarut ara yef lkayi , direct ad arun la correction, d nitni i d-itt-corrigin c'est comme un travail d'équipe ttaḡḡy-ten d nitni id-yettakken les remarques ; bien sûr j'interviens pour les orientés afin qu'ils constatent leurs erreurs c'est-à-dire win ixedmen les erreurs ad yeeqel ayen yessexser ».

Entretien II :

Q 01 : La méthode de la pédagogie de projet utilisée dans l'enseignement de tamaziyt est-elle fiable ?

R 01 : « la langue-agi ur ttettaf ara mliḥ iman-is ça veut dire elle n'est pas fiable, mazal teḥwaḡ aṭas n lecyal .

Avant de parler de la pédagogie de projet ilaq qbel ad as-nmud lsas. Taerabt tessea la pedagogie de projet lamaena tessea lsas déjà, l'élève yessen-it, l'élève ihemmel ad t-iyer, mača di tmazight ilaq ad tiliđ tamurt iwakken ad yren tamazight, alors que taerabt lecyax weeren, sexdamen des methodes très très défficile mais qqaren, ma d tamaziyt juste ilaq ad tettađsađ, amakken d asedhu n warrac dans les heures vides-nsen d tagi i d la pédagogie de projet pour nous dayagi, elle n'est pas fiable pour l'enseignement de tamaziyt, non ».

Q 02 : Est-ce que la documentation mise à la disposition des enseignants est suffisante pour vous permettre de réaliser et comprendre cette méthode ?

R 02 : *« C'est pas suffisant, nekk t-ttwaliy ara akk ni l manuel, ni ayen akk id-teddun akked l manuel ur t-ttwaliy ara akk, nekkini ttawiy-d si berra, les textes i merra id-ttawiy si berra , kullech : isefra, timucuha, tinqišin ..., ħaca ma yella par exemple sean ađris, obligatoire ad yren si l manuel, wama dayen nniden siwa ayen i d-ttawiy si berra ».*

Q 03 : Est-ce que vous maîtrisez réellement l'approche par compétence ?

R 03 : *« Ce n'est vraiment pas facile de la maîtriser, je fais de mon mieux pour transmettre mon savoir au apprenant, c'est difficile avec cette méthode. Réellement, elle n'est pas maîtrisée ».*

Q 04 : Est-ce que vous appliquez l'approche l'approche proposée ?

Comment ?

R 04 : *« L'approche par compétence amek ilaq, nekkini c'est un guide, axeddim-agi je l'applique , c'est des groupes, xeddmn wahd-sen , nekkni je guide, c'est très difficile ad tesxdmeđ l'approche par compétence avec des élèves anda ulac i echourouđ i ylaqen ssexdamen un pc avec un datashoo, ad isell , en même temps iwakken ad maîtriser ilaq ad iwali wa isell ; mais akka, mačči toujours c'est toujours moi qui ramène des moyens ».*

Q 05 : aviez-vous des problèmes dans son application ?

R05 : *« Oui, c'est au niveau des manuels, car le manuel n'est pas riche donc ça pose problèmes dans son application ».*

Q 06 : y-a-t-il un changement au niveau du programme ?

R 06 : « Depuis que j'ai commencé l'enseignement ulac, tezriđ !!! depuis 2013, j'ai même enseigné di lycée, dagi di le primaire c'est le même, d'ailleurs asmi sseyrey di lycée juste a asen- d-iniy assa-agi nesya par exemple urmir ussid, ad d-inin aya a massa ! dayen ? wagi neyra-t di l primaire, di le C.E.M ad as-neawed di lycée, les élèves sont dégoutés si le programme n tmaziyt, ulac amaynut , y a pas de nouveau pour donner au élèves l'envie d'étudier cette langue eyan c'est toujours la même chose ».

Au niveau de la notation**Q 01 : Quelles sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit ?**

R 01 : « A l'écrit y a beaucoup de faute d'orthographe, des fois même la conjugaison teweer, agrur i wakken ad d-issefti un verbe et pourtant c'est des kabyle yeweer fell-asen, mais beaucoup plus ajerriđ n tuqna (-), ilem (e) et le (a), xdem les cours ney qim ça veut-dire toujours c'est les problèmes qui reviennent surtout et des fois ave le phénomène n « zeddimouh » tella ciđuh n taerabt, mačči xilla maca ttmagarey-d kra n wawalen s taerabt » .

Q 02 : Comment le cour de notation est-il dispensé ? Quelle est la méthode ?

R 02 : « Dans les cours de notation ssexdamen l'ardoise, ça veut-dire ad asen-d-fkey un mot ad t-id-awin, surtout je me base beaucoup plus yef ujerriđ n tuqna. Des fois ssexdamey tazabout, mkul mi ara xedmey tamsirt, ad asen-xedmey tazabut ».

Q 03 : Sur quoi vous vous basez dans les cours de notation ?

R 03 : « Yef ujerriđ n tuqna, nekk tellement ur yriy ara tamaziyt nekkini personnellement je le maîtrise pas, alors j'aimerai bien les élèves ur d-ttafen ara iyebtan am nekk di tazwara n uxeddim , yakan nniy-am le « a » et le « e » sean presque yiwen lmenteq : cest un point aussi ou je me base dayen pour que mes apprenants puissent faire la différence ».

Q 04 : Quel est l'objectif des cours de notation ?

R 04 : « *Mon objectif, inelmaden-iw ad issinen ad arun convenablement et sans faute, mebla ma yxemem est-ce que ad aruy ajjeriḍ n tuqna, ney ad xedmey « e » ney « a », byiy ad ilin sûr d'eux ma ttarun mebla akukru ».*

Q 05 : est-ce que vous faites des dictées pour savoir si le cour est maîtrisé ?

R 05 : « *Oui bien sûr, je fais des dictées, l'ardoise surtout c'est mlus pratique car aves on gagne du temps, au même temps tu peut savoir tout le monde sans exception ad tezreḍ réellement les élèves ma snen ney ur ssinen ara, ma ssnen yettban-d yef l'ardoise mais la dictée mačči d yiwen ad d-ieeddin fell-as ».*

Q 06 : Est-ce que vous choisissez des projets pour les corriger en classe afin que les apprenants constate les erreurs comises ?

R 06 : « *Ad yrey yakk les projets, ad asen-fkey un projet ad t-id-xedmen ad yili icud yer la séuense ad tent-yrey akken ma llant, puis j mentionne les fautes grave, u ttḥasabey ara anelmade yef tučdiwin-nni timectaḥ maca ad t-ḥassbey yef wayen nexdem akked d temsirin yer le projet ulugen yellan, tira tuydimt amek iten-nesseytay ? arnu yef wacu akken i tnesseyti, ilaq ad tt-qeneeḍ agrude amedya : « e » ilem di tagara ixakken ad yecfu ».*

Entretien III :**Q 01 : La méthode de la pédagogie de projet utilisée dans l'enseignement de tamazight est-elle fiable ?**

R 01 « *Pour moi elle n'est pas fiable, ur ufiy ara yur-s ».*

Q 02 : Est-ce que la documentation mise à la disposition des enseignants est suffisante pour vous permettre de réaliser et comprendre cette méthode ?

R 02 : « *Nekk ttawiy-d si berra bien sûr je ne peux pas me contenté seulement du manuel, des fois ttafey des textes ugaren l'élève ».*

Q 03 : Est-ce que vous maîtrisez réellement l'approche par compétence ?

R 03 : « Non, je ne pense pas ! pas vraiment. Nekni ur xdimey ara une formation, d ayen kan mi ara d-nemlil di les réunions, si non je la maîtrise pas vraiment ».

Q 04 : Est-ce que vous appliquez l'approche par compétence ? Comment ?

R 04 : « yella d achu d ttawiy seg-s, yella wachu ur ssexdamey ara seg-s. questions de travail de groupe ssexdamey-ten, tafey-d des difficultés, yeweer felli waya, surtout ma yella teseið 40 élèves en classe, c'est pas du tout facile de les gérés ».

Q 05 : aviez-vous des problèmes dans son application ?

R 05 : « C'est liée a la composant des apprenants, mi ara yilin xelðen igerdan teweer l'application mais le manuel ne me pose pas problème ».

Q 06 : y a-t-il un changement au niveau du programme ?

R 06 : « Oui ça fais 05 ans eawden i le manuel n 5^{ème} mais juste des textes en 2013 waqila ».

- **Au niveau de la notation****Q 01 : Quelles sont les problèmes qui se pose au niveau de l'écrit ?**

R 01 : « Ils sont influencé s trumit, cyel ttawin-d les caractères-nni ssexdamen-ten s tmaziyt, xaṭi netteawad-asen-ten et tout ; mais toujours ssexdamen le [v], le [ch], ur tezmireð ara ad asen-d-fkeð axatar t influencé mliḥ, taerabt d awalen mačči une question de notation ».

Q 02 : Comment le cour de notation est-il disposé ?

R 02 : « Ttdisiny yef le tableau dayen les élèves ssexdamen l'ardoise voila! D adisini mmaley-asen les interlignes di lkayi iwakken ad zren aḥal ara yalin aḥal ara iṣubben.

Ssexdamey l'ardoise i wakken ad ten-waliy akk amek I ttarun iskilen, ma di lkayi ur tezmireð ara ad d-eeddið akk fell-asen”.

Q 03 : Sur quoi vous vous basez dans le cour de notation ?

R 03 : « *Bon, nekkni l'alphabet nbeddu-tt si [A] alama d [ε] à chaque fois nxeddem snat snat n les lettres : les voyelles ney les consonnes llant snat mais beaucoup plus tidak-nni kan yesean tamaziyt kan am [y] [z] widak yesean taneqqiṭ ilaq ad d-banen d les lettres n tmaziyt ».*

Q 04 : Quel est l'objectif des cours de notation ?

R 04 : « *Ad issinen ad arun, ad issinen ad yren* ».

Q 05 : Est-ce que vous faites des dictée pour savoir si le cour est maîtrisé ?

R 05 : « *Des fois xeddmey-asen des fois ala maca ttaruṭ-asen yef utablu tteawaden-as tira yef lkayi. Umbaēd xeddmey-asen deux ou trois phrase n la dictée i wakken ad zrey ma fehmen, llan kra ttarun akken yelha, llan kra xuṣṣen.* »

Q 06 : Est-ce que vous choisissez des projets corrigés en classe afin que les apprenants constatent les erreurs commises ?

R 06 : « *Bien sûr nekkni neea chaque séquence nesea un projet ad t-xedmen nitni, umbaēd ad d-ksey akk les fautes i d-yettuyalen, id-yetteawaden à chaque fois, tidak ad tent-kurijiy, mi ara tent-kurijiy ttafey-d ssexdamen le [o], [ch], [e] yer tagara n wawal, ur t-nessexdam ara voila !! tidak tkurijiy-tent, nxeddem un tableau ad d-aruy les erreurs ad seyṭin nitni sakin ad jemeen kan ayen iṣeḥḥan d nitni ara yxedmen kulech, je suis là juste pour les guider ».*

Entretien IV**Q 1 : La méthode de la pédagogie de projet utilisée dans l'enseignement de tamazight est-elle fiable ?**

R 1 : « *D tarayt igerzen s waṭas anelmad yettaf iman-is. Di tazwara, ma nuyal yer tutlayt iyef yettmeslay unelmad d tin tyemmat dayen ara t-ygḡen ad yakez ayen ilmed s shala ad t-iseemres deg teginatin n teywalt d tira ».*

Q 2 : Est-ce que la documentation mise à la disposition des enseignants est suffisante pour vous permettre de réaliser et comprendre cette méthode ?

R 2 : «*Llan wahilen i nedfer i tarayt-agi am les guides, les manuels scolaires d wayen i d-nelmed deg yisaragen akked yimaswaden*».

Q 3 : Est-ce que vous maîtrisez réellement l'approche par compétence ?

R 3 : «*Yella wanida i tarayt uselmad s tzemmar d ayen igerzen s waṭas, d ayen ara yefken i unelmad tilelli ad ixdem i yiman-is, ad iktazel iman-is i yiman-is acku aselmad ad yili d imwelleh d ameiwen di yal tagnit, maca anelmad d netta ara yilin di tlemmast n wugur (la situation)* ».

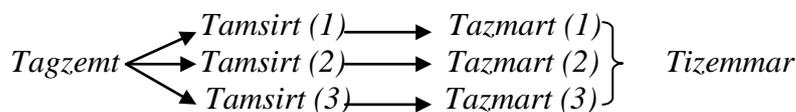
Q 4 : Est-ce que vous appliquez l'approche par compétence ? Comment ?

R 4 : *Semmrey aselmad s tezmrt-is d yinelmaden ma nefka-d amedya yef useddu n tegzemt ad d-naf tamsirt (1) d aḍris n tegzi n tirawt deg temsirt-aanelmad ad igzu ayen yuran s telqayt d tamsirt-agi ara d-yeqqnen akk timsirin I d-iteddun (irmad n tutlayt) (tamawalt, tirawalt, tajerrumt, taseftit). Ad d-ttwaksen wayen ara yelmed unelmad deg uḍris (1) tigzi n tirawt.*

Deg uḍris (2) n tegzemt d aheggi i tira (la préparation a l'écrit) anelmad ad yakez iferdisen ara yessemres deg uḍris-a ara yaru deg temsirt n uheggi i tira ara yilin d asenteli unelmad (situation problem) deg-I ara yessemres akk ayen yermes deg temsirin n tegzemt.

Tamawt: *yal tamsirt, anelmad ad tt-yakez s tezmart, ara t-yeḡḡen ad igzu tamsirt i yiman-is.*

La sequence → Ensemble d competence



Q 5 : aviez-vous des problèmes dans son application ?

R 5 : «*Llan wuguren deg tarrayt*

-Inelmaden mgaraden deg tzemmar ahil n uselmed ur yeddi ara deg weswi n yinelmaden nezmer ad d-nini ddan wiyad ala acku anelmad deg useggas amenzu n uselmed aseddu n wahil d tzemmar ilaq ad yili :

I di tira d tyuri

- 1) Tira gerzen i wawal, tafyirt.
2) Tayuri igerzen i wawal, taffyirt ».

Q 6 : y a-t-il un changement au niveau du programme ?

R 6 : « Ahulen n uselmed bedden hseb kraḍ n yiseggasen-a maca ur d-iban ara ubeddel alabaeda adlis n 5^{eme} année yettwakkes kan usenfar n « telirat » rran deg umkan-is « aglam » d ayen igerzen ma d adlis n 4^{eme} année yella ubeddel deg-s gerzen isenfareen yellan deg-s ddan-d d laemer unelmad « asenked, iyersiwen, uraren, tamacahut » ; la nettrağğu aseggas n ulmud 2017/2018 ad d-εawden idlisen (deusieme génération).
Ayen yeenan tira yella-d ubeddel di tira n [y] asekkil ameqqran
Amyag : ger d tenzeyt gar
yer d tenzeyt yar ».

Au niveau de la notation

Q 01 : Quelles sont les problèmes qui se pose au niveau de l'écrit ?

R 1 : Tamsertit ad + t n umatar udmawan
Egg di lmenṭeq yer tira
Tussda n yimyagen yemmalen azar
« s » di talya taḥerfit

Talya taḥerfit	Lmenṭeq deg wurmir ussid	Tira
fser	ifetter	ifessar

Q 2 : Comment le cour de notation est-il disposé ?

R 2 : « Le cour de notation : di tuget nessesmras takeffaft akken anelmad ad yaru i yiman-is, ad yakez agul-ines s useyti akked yinelmaden nniḍenn yef tfelwit s tira tuydimt i wawalen-nni, yerna anelmad yuwi-d ad idfer iluga n tira di yal tagnit amam di tyuri ama di tira di yal tagnit aselmad ilaq ad ismekti anelmad ayyer nettaru akka ? D acu n tmental i yeğğan awalen ad ttarun akka ?
Di tirawalt : deg wahilen tella-d s tuget temsertit. Maca nekkni s yiselmaden nesselmad ilugan n tira I unelmad yef tekeffaft di yal tamsirt s tzabut i wawalen d tefyar yas 10 n tesdatin (seconds) di temsirt».

Q 3 : Sur quoi vous vous basez dans le cours de notation ?

R 3 : « *Deg tirawalt nettara lwelha yer ugemmay s talyiwin-is yemgaraden (asekkil ameqqran, asekkil ameqqan) tira n wawal, tizdit gar yisem d umyag* ».

Q 4 : Quel est l'objectif des cours de notation ?

R 4 : « *Anelmad ad yissin ilugan n tira, deg-s ad issemgired ger les noms séparés à fixé par trait d'union, ad yissin amgired gar tira n yismawen imazlayen (les noms propres) les communs (ismawen inamayen) anelmad ad yissin tayessa n uđris s tira d cbaħa n tutlayt. Mouloud MAMERI yenna yef les aztėque sean idles ameqqran maca ur ttarun ara tutlayt-nsen, taggara tenger tutlayt* ».

Q 5 : Est-ce que vous faites des dictées pour savoir si le cours est maîtrisé ?

R 5 : « *Ssexdamey tazabut di yal tamsirt acku deg ulmud amenzu anelmad yessemras takeffaft s waħas, imi takeffaft (le procédé de lamartine) d yiwet n tarayt igerzen yettawin anelmad ad igzu ayen yura s wallen d ufus ayen ad iseyti s wallen d ufus d ayen ara t-yeğġen ad ifu i wawal yettwarun ama d isem ney d amyag ney d tanzeyt... Ula d tamsertit yas akken tettas-d tuer, anelmad maca s tazabut yettaf-as-d ixef-is yef waya telha tazabut; ayagi nxeddem-it deg useyti n ufares s tira (ahil n yinelmaden s ugraw) deg yimahilen n yinelmaden nettekkes-d igulen i d-yettuyalen s waħs di tira amedya ma llan seddis n yigrawen (6 groupes dans chaque groupe on trouve 5 élèves) deg yigrawen nufa-d amedya n yinelmaden ur ttarun ara « d » n tnila s tezdıt tama n umyag, ihi yuwi-d ad naru tira tuydimt yef tfelwit amedya yef « d » n tnila tama n umyag s tezdıt (yuyal-d) ».*

Q 6 : Est-ce que vous choisissez des projets corrigés en classe afin que les apprenants constatent les erreurs commises ?

R 6 : « *Il faut pas écrire les erreurs au tableau pour l'enfant acku ma ieawed yura-tt ad icfu fell-as, d ayen ara t-yeğġen ur ilemmed ara tira igerzen yef ilugan . Yef waya nessextar yef usuney n tfelwit yef sin : tira tuydimt (igerzen), asmekti* ».

Table des matières :

-Introduction générale	
I -premier chapitre : l'approche par compétence	
Difficultés de son apprentissage	
-Introduction	
1- définition de l'approche par compétence	
2- La pédagogie de projet	
3- Le rôle de l'enseignant	
4- Conclusion du premier chapitre	
II Chapitre : Analyse des erreurs	
Introduction	
I La linguistique contrastive	
I 1- Objectifs de la linguistique contrastive	
II. Relation entre l'erreur et l'apprentissage	
III. La notation en rapport avec d'autres disciplines	
III.1. Usage de la notation	
IV. Les différents types d'erreurs commises	
IV.1. Erreur de types phonologique	
IV.1.1 Définition de la phonologie	
IV.1.2. Type de la notation (phonétique, phonologique...)	
IV.2. Erreurs liées à la notation des voyelles	
IV.2.1. Confusion entre la voyelle « a » et le vide vocalique « e »	
IV.2.2. Confusion entre la voyelle neutre « e » et la voyelle « u »	
IV.2.3. Confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « i »	
IV.2.4. Problèmes de la voyelle neutre « e » à l'intérieur du mot	
IV.2.5. Erreurs liées aux phonèmes d'assimilation	
IV.2.6. Définition de l'assimilation	
IV.2.6.2. Les erreurs liées aux différents types d'assimilation	
a- Préposition + nom	

b-	Erreurs liées à l'emploi du relatif.....	.....
c-	Assimilation facultative .....	.....
d-	La conjonction de coordination « d » et le préfixe du féminin.....	.....
e-	Confusion entre l'actualisateur « d » et le préfixe du féminin « t » .....	.....
f-	Entre la particule de l'aoriste « ad » et les indices t-n.....	.....
g-	Confusion entre « d » la particule de l'aoriste et le pronom affixe du verbe « t » et « tt » ...	.....
h-	Entre d « ad », d « direction » + t « indice de personne » .....	.....
i-	Confusion entre « y » du relatif « ay » le préfixe du participe y /i .....	.....
j-	Confusion entre le relatif « i » y/i préfixe du participe.....	.....
IV .3.	Erreurs dues à l'influence de la langue française (son, orthographe et son alphabet) .....	.....
IV.4.	Autre erreurs d'ordre phonologique dans le corpus .....	.....
IV.5.	Erreurs liées à l'emphase.....	.....
IV.6.	Erreurs liées à la tension consonantique .....	.....
a-	Tendu/non-tendu .....	.....
b-	La tension en berbère (kabyle) .....	.....
c-	Autre cas d'erreurs de tension .....	.....
IV.7.	Erreurs de morphosyntaxe.....	.....
IV.7.1.	Définition de la morphosyntaxe .....	.....
a-	La morphologie.....	.....
b-	La syntaxe .....	.....
IV.8.	Erreurs liées à l'utilisation du trait d'union .....	.....
a-	L'affixe indirect. ....	.....
b-	Nom + affixe du nom. ....	.....
c-	Prépositions + affixes. ....	.....
d-	Nom + déictique .....	.....
e-	La particule d'orientation et le trait d'union .....	.....
f-	Autre types d'erreurs liées à l'absence du trait d'union .....	.....
IV.9.	Erreurs liées à l'indice de personne.....	.....
IV.10.	Erreurs liées à la particule de l'aoriste .....	.....
a-	L'aoriste intensif .....	.....
b-	Confusion entre le « tt » apparaît entant qu'affixe du verbe comme marque de l'aoriste intensif et comme marque de l'assimilation d/t du féminin et « ad » de l'aoriste et « t » indice de personne.....	.....
c-	Le cas de « tt » à la fin des noms féminins .....	.....
d-	L'état d'annexion .....	.....
V.	Analyse des entretiens.....	.....
	Conclusion du 2 ^{ème} chapitre .....	.....

Conclusion générale	
Bibliographie	
Résumé en tamazight.....	
Amawal.....	
Corpus.....	
Annexe 1	
Annexe 2	
Annexe 3	
Annexe 4	
Table des matières	