

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵍⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵍⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITÉ MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



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

SPECIALITE : Langue et culture amazighes

OPTION : Linguistique et didactique

Titre

**Les méthodes d'enseignement de la langue Amazighe et les difficultés
rencontrées par les apprenants arabophones au cycle secondaire
Cas de Daira Tizi Gheniff**

Présenté par :

BENREJDAL Hayat

BOZETINE Naima

Sous la direction du :

CHEMAKH Said

Devant le jury :

- (UMMTO).....(Président)
- (UMMTO).....(Rapporteur)
- (UMMTO).....(Examinatrice)

2019-2020

Remerciement

Nous tenons à remercier Monsieur SAÏD CHEMAKH pour ces conseils, et ses orientations mais aussi pour les efforts qu'il a fournis pour diriger ce travail en un temps record.

Nous remercions vivement le personnel du lycée de Tizi-gheniff: «Ouarzdine Achour», polyvalent sans oublier les élèves qui ont contribué à la concrétisation de notre travail.

Nous remercions tous les enseignants du département de la langue et culture amazighe de l'UMMTO qui ont contribué à notre formation durant ces 5 années.

Dédicaces

- À mes très chers parents je leur souhaite une longue vie
- À mes chers frères: Abdeslam, Hamid, Arezki
- À la femme de mon frère: Kahina et mes chers nièces: Celina, Lydia.
- À ma chère binôme : Hayat
- À mes très chères copines : Lila, Diana, Fairouz.

BOZETINE Naïma

Dédicaces

C'est avec beaucoup d'estime que je dédie ce modeste travail :

- À mes très chers parents Rabah et Massaouda qui m'encouragent toujours à devenir meilleure.
- À mes sœurs que j'aime fortement et leur mari
- À mes très chers frères et leurs femmes
- À mes neveux et mes nièces
- À mon cher fiancé : Mounir et mes beaux-parents
- À ma chère binôme : Naïma
- À mes très chères copines : Lila, Fairouz, Diana, kamilia, Nedjma.

BENREJDAL Hayat

Sommaire

Introduction générale	7
Chapitre 1 : Partie Théorique	10
I : Définition des concepts	11
II : Les méthodes d'enseignement	15
Chapitre 2 : partie pratique	40
I : Analyse de corpus	41
II : Les difficultés de la langue Amazigh chez les apprenants Arabophones	49
Conclusion générale	65
Annexes	67
Bibliographie	73
Table des matières	78

Introduction générale

Introduction générale

La langue Amazigh, est une langue pratiquement sans tradition écrite, c'est un système d'écriture qui existe depuis l'Antiquité car il a été en contact avec les langues de traduction écrite (Le phénicien, le latin, l'arabe, le français) Donc pour sauvegarder une langue, Qui est un acte citoyen, démocratique et humain même s'il faut d'abord être une langue d'enseignement dans le système éducatif.

Cette langue n'a jamais été transcrite ou écrite Sur les pierres ou sur les tombes, et malgré ça elle est restée vivante jusqu'à aujourd'hui.

La langue tamazight est introduite dans le système éducatif algérien, et son introduction est récente depuis la rentrée scolaire de 1995/ 1996. Depuis 2016, tamazight est devenue une langue nationale et officielle. Cette dernière connaît de multiples difficultés contrairement aux autres langues. Les établissements à travers tous les territoires nationaux utilisent plusieurs méthodes pédagogiques, puis l'enseignement doit utiliser une méthode efficace et diversifiée afin de transmettre un message aux Apprenants.

Le ministre de l'éducation nationale a mis à disposition des enseignants de tamazight depuis 1997 , un programme et un manuel pour préconiser un enseignement par « *la pédagogie par objectif comme cadre méthodologique* » ,jusqu'en 2003; ou un autre programme pour l'apprentissage de tamazight a été mis en place, Avec une nouvelle approche dite « *l'approche par compétence* » avec un cadre méthodologie dis « *la pédagogie de projet*».

Malgré le lancement de cette dernière par le Ministère de l'Education Nationale, la formation des enseignants de tamazight sur cette méthodologie a été faite.

L'enseignement officiel de la langue amazighe a vu le jour dès 1995 après le boycott de l'école par des milliers d'élèves dans toute la Kabylie. C'était cet événement qui était à l'origine de ce changement. Ce dernier a été suivi par un programme du ministre de l'éducation nationale

(MEN), et qui consiste à entreprendre un processus d'expérimentation qui préconise le démarrage de l'enseignement à partir de là 7e et la 9e année fondamentale, avec une épreuve optionnelle prévu au BEF en 2000/01.

La question des objectifs pédagogiques visés dans l'enseignement de la langue amazighe était d'ailleurs Une des préoccupations d'un certain nombre de chercheurs, comme le montre les travaux de LACEB Oulhadj¹, NABILA et TIGZIRI NORA ² et Sabri Malika³ pour souci de trouver des stratégies différentes pour répondre efficacement aux besoins réels de la diversité des apprenants.

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

1. Choix du sujet:⁴

Notre thème de recherche et liés aux méthodes d'enseignement nom des établissements au niveau secondaire. Nous voulons comprendre la situation d'enseignement de la langue tamazight et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants.

2. Problématique:

Quelles sont les méthodes pédagogiques efficaces utilisées par les enseignants ? Et quelles sont les difficultés d'apprentissages rencontrées par les apprenants arabophones ?

3. Hypothèse :

- La pédagogie de projet facilite aux apprenants de mieux se comprendre.
- Le travail de groupe les apprenants arabophones à dépasser leurs difficultés.
- Les difficultés liées aux lexiques et l'expression orale.

¹ LACEB M., <<Évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien, état des lieux>> étude de document berbère, 21, 2003

² NABTI et TIGZIRI N., étude sur l'enseignement de la langue amazighe, bilan et respective, Alger 2000.

³ SABRI M., << enseignement de la langue tmazight: entre insuffisance du présent et exigence du futur>>, in timsal n tmazight, N3, S/d de A. Dourari, CNPLET, Alger 2012, << l'enseignement de la langue amazigh en Algérie quelles bases pédagogiques?>> in la revue des deux rives, Europe- Maghreb, << l'enseignement de la langue amazigh au Maroc et en Algérie : pratique et évaluation, s/d de Michel QUITOUT et Marille RISPAIL, Grenoble, 2009 et >>><< l'enseignement de la langue amazighe aux arabophones, quelle stratégie adoptée, CAF des étudiants arabophones, du DLCA de Tizi Ouzou>> acte du 2 eme colloque: tamazight dans le système éducatif algérien. problématique d'aménagement, s/d de ABD Rezak, D OURARI, CNPLET/MEN, 2005 ENAG, 2011.

⁴ www.ac.strasbourg.fr/stss PDF

4. Démarches à suivre :

4.1. Le questionnaire :

C'est un procédé analytique d'investigation qu'on utilise dans les sciences sociales, psychologiques pédagogiques pour recueillir un maximum d'informations à partir de réponses d'un ensemble de questions préalablement sélectionnées et validées⁵

4.1.1. Le type de questions posées :

II.1.1.a. Questions ouvertes :

«Permet d'obtenir des informations et des opinions plus complexes et plus menaces et surtout elle permet d'explorer les sentiments »⁶. L'enquête a donc le libre choix de ses réponses, exemple: « *comment vous expliquer aux apprenants arabophone ?* ».

4.1.1.b. questions fermées :

Ne vous permettent pas d'avoir beaucoup d'explications sur notre pensée mais elles mènent l'enquête à prendre position Exemple:«<< entre l'approche par compétence et la pédagogie de projet, quelle est la plus faible ?>>⁷

4.1.1.c. Questions mixtes :

Ce type de questions est composé de deux parties: La première s'agit d'une question fermée ou l'enquêteur doit choisir entre les propositions données; la deuxième s'agit d'une question ouverte ou la personne est libre de justifier la réponse choisie.

⁵ AREZKI D, <<méthodologie de la recherche graduée>>, Ed l'Odyssée, Tizi Ouzou 2008 p77

⁶ AREZKI D, << méthodologie de la recherche graduée et post-graduée,>>Op,cit p77

⁷ Idem

Chapitre I

Partie Théorique

Définition des méthodes

pédagogique

Définition des mots clés

Introduction :

La langue tamazight, est une langue officielle qu'on considère comme patrimoine précieux laissée par nos grands-parents des milles cent années. On a préservé ce trésor pour qu'il reste vivant jusqu'à aujourd'hui. Cette langue est enseignée dans tous les établissements scolaires des trois niveaux avec plusieurs méthodes.

Dans ce premier chapitre on a présenté les mots clés, les différentes méthodes pédagogiques utilisées par les instituteurs. On a parlé aussi des différentes difficultés rencontrées par les apprenants, surtout les arabophones, que ce soit dans le lexique oral ou dans l'écrit.

I- Cadre Méthodologique :

I-1. Présentation de l'enquête :

Notre travail consiste à étudier les méthodes pédagogiques et les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones.

Pour répondre à notre problématique, nous avons fait une enquête en terrain, car elle représente la méthode la plus indiquée pour le thème de notre recherche : *<<on est obligé de poser des questions pour saisir des phénomènes tel que les habitudes, les opinions, les références...⁸>>*

Pour une enquête, l'enquêteur prend plusieurs méthodes : l'entretien, l'observation, le questionnaire.

Nous avons aussi choisi 3 techniques qui sont : l'observation, l'entretien et le questionnaire.

I.2. Technique de rédaction :

Notre travail se base sur l'observation que nous avons effectuée au cours de notre stage pratique.

⁸ GHIGHLIONE R Et MATHALON B, << les enquêtes sociologiques théorie et pratique, >> Ed Armand.

I.2.1. L'observation :

L'observation est un processus qui comporte un objectif, ce dernier peut être terminal ou bien organisateur du processus d'observation lui-même. Même l'observation dite libre comporte:⁹
Un objectif : se familiariser avec une situation, observer un phénomène sous un maximum d'Aspects possible..., plus cet objectif est éclair et explicite, cet acte de sélection s'en trouvera facilité, plus circonscrit deviendra l'objet sur lequel l'attention est dirigée.¹⁰

I.2.2. Observation indirecte:

L'observation indirecte se caractérise par l'entretien semi-directif que nous avons effectué devant les informateurs (Interviewés ou extérieurs des établissements).

I.2.3. Observation directe :

Se passe devant les enseignants des différents établissements scolaires et le cours est donné par les instituteurs.

III.2. Présentation du terrain:

Notre terrain se déroule dans un établissement de cycle secondaire (lycée) de la région TIZI-GHENIF; de la wilaya de Tizi Ouzou. Cette daïra et si tu es à 47,2 km à l'ouest de Tizi Ouzou environ 97,2 km à l'ouest d'Alger.

Les établissements concernés sont : lycée Ourz El Ddin Achour et lycée Polyvalent.

Les deux établissements portent des noms de héros ; ce sont des hommes qui ont donné leur vie pour libérer leurs pays et sacrifier de toute chose précieuse pour ; ils ont aussi résisté devant les sourcils.

III.3. Quelques difficultés du terrain :

Toute enquête ne se fait pas sans difficultés car certains directeur d'établissement ont refusés de nous accueillir, De même lorsque nous nous avons présenté deux autorisation : l'une et

⁹ GALISSON R et COSTE D, << dictionnaire de didactique des langues, >> Ed. Hachette, Paris 1996, p 188 -181

¹⁰ DEKETELE J-M et ROEGIER X, << Méthodologie du recueil d'informations, fondamentalement des méthodes d'observation, de questionnaire d'interview et d'étude de document, >> Ed De Boeck, Belgique, 2009, p17

signé par le chef de département de langues et cultures amazigh Et l'autre par le recteur de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.

Le responsable de l'Académie ne nous a pas facilité notre travail de terrain, car d'une part la remise des questionnaires informateur a été faite difficilement, faute de temps voulu pour leurs expliquer les questions posées ainsi que l'objectif de notre travail; d'autres part, Certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions posées.

III.4. Répartition du travail: nous avons divisé notre travail en deux grandes parties:

La première partie comporte un seul chapitre:

I- **premier chapitre:** partie théorique:

- Définition des méthodes pédagogiques et quelques mots clés plus utilisés dans notre domaine.

La deuxième partie comporte un seul chapitre:

II- **deuxième chapitre:** partie pratique: comporte deux points essentiels:

- A. Analyse des questionnaires adressés aux enseignants.
- B. difficultés rencontrées par les apprenants arabophones.

III.5. Bref historique sur l'enseignement de la langue amazigh:

La langue tamazight c'est notre langue maternelle, elle a connu un développement à travers l'histoire d'un enseignement non guidée (avec programme).

La langue tamazight a résisté depuis des siècles pour être une langue enseignée avec un statut officiel.

Et ça se réalise sur 3 périodes:

1. Période coloniale: jusqu'à l'indépendance en 1962.
2. après l'indépendance jusqu'à l'année avant son introduction à l'école en 1994.
3. de 1995 jusqu'à nos jours 2000.

Nous avons partagé les périodes d'enseignement de tes mesure en fonction des méthodes anciennes (méthode traditionnelle, méthode directe) dans la première période; et (la méthode directe, la méthode audiovisuelle) dans la deuxième période ainsi qu'une parution des nouvelles méthodes d'enseignement notamment après la sortie des programmes et manuels.

Nous trouverons dans ces trois périodes historiques de l'enseignement de la langue amazigh: ces méthodes d'enseignement et ces divers problèmes tels que les problèmes politiques, pédagogiques et didactiques.

IV. Définition des concepts clés:

Nous allons définir quelques mots essentiels qui sont indispensables pour nos recherches:

IV.1. Pédagogie :

Ce terme de ces origines grec, s'applique à tout ce qui concerne les relations maîtres/élèves, en vue de l'homme, en se situant à des niveaux différents. On détermine deux exceptions plus précises du terme.

Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique, sur les finalités et les orientations des actions exercées en situation d'instruction ou d'éducation sur l'enfant et sur L'homme.¹¹

IV.2. Apprentissage:

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

L'apprentissage d'une langue, ici comme dans d'autres domaines les théories de l'apprentissage sont liés à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage.¹²

IV.3.Apprenant:

C'est un individu en situation d'apprentissage. Il est formé de la même manière qu'un mot comme étudiant "apprenant", il utilise sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.¹³

¹¹ GALISSON N. << l'expression écrite en tamazight >>, Ed HCA 2006-2007, p5 CHOMSKY NOAM , 1969p 38

¹² GALISSON R et COSTE D, <<Dictionnaire de didactique de langue,>>Ed Hachette, Paris 1976, p 405

¹³ Idem p41

IV.4. Approche:

Le concept compétence est utilisé pour la première fois dans le domaine de la linguistique par N.CHOMSKY dans son ouvrage, structure syntaxique pour désigner « *la connaissance implicite que les locuteurs auditeurs ont de sa langue, en l'opposant à la performance, au savoir-faire d'utilisation de la compétence dans des situations réelles de communications* » CHOMSKY NOAM, 1969 p 38.

V. les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants:

V.1. L'approche par compétence:

L'approche par compétence et une terminologie nouvellement introduite dans le lexique didactique algérien et même ailleurs. Pour en savoir plus sur cette notion et sur son apport dans l'enseignement-apprentissage, il faut revenir à l'histoire de l'apparition de compétences en sciences du langage. Nous présentons ci-après le développement de cette notion à travers ces trois histoires en relation avec les grands courants théoriques d'un point de vue didactique.

L'approche par compétence, d'après PABA : « place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition, par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée » PABA, 2016 P 9.¹⁴

V.1.1. Les principes de l'approche par compétence:

D'après PERRENOUD(2000)¹⁵, la lutte contre l'échec scolaire passe par au moins 5 stratégies:

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage.
2. Les différencier pour qu'un élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
3. Individualiser les parcours de formation dans le cadre « des cycles d'apprentissage Pluriannuels. » PERRENOUD(2000),p 11
4. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs.

¹⁴ PABA, 2016 P9

¹⁵ PERRENOUD P, « L'approche par compétence: définition et principes », [HTTP://tarekghalel.ek.la//approche.Competence.definition.et.principe-a293733531](http://tarekghalel.ek.la//approche.Competence.definition.et.principe-a293733531).

5. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

V.1.2. Les objectifs de l'approche par compétence :

Selon x Rogier¹⁶, l'approche par compétence se base sur 3 objectifs:

1. Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
2. il s'agit enfin des acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une norme de savoir et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela l'approche par les compétences de base et une réponse au problème d'analphabétisme fonctionnel.

V.1.3. L'approche communicative:

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

V.1.4. Les forces de l'approche communicative:

Les forces de l'approche communicative sauvage sur les points importants:¹⁷

V.1.4.1. La centration sur l'apprenant:

Avec l'approche communicative, l'apprenant devient un acteur autonome de son apprentissage. L'objectif est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable

¹⁶ ROEGIER X, << la pédagogie de l'intégration en bref>>, Rabat, Mars, 2006 p 34

¹⁷ PETITHORY F. <<Introduction à l'approche communicative>>, [HTTP:// tentative1monsite.esy.es/wpcontent/uploads/2016/06/approche_communicative.docx](http://tentative1monsite.esy.es/wpcontent/uploads/2016/06/approche_communicative.docx)

possible de son apprentissage. Il n'est plus quelqu'un qui reçoit passivement de renseignements.

L'approche communicative s'oriente vers 4 questions principales:

- À qui Enseigner? public visé
- Pourquoi faire ? objectifs à atteindre
- quoi enseigner ? contenus a délimités
- Comment enseigner? théorie, méthodologie les pédagogies à mettre en œuvre.

V.1.4.2. L'authenticité:

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

1.4.3. La compétence de communication:

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

La compétence de communication est la capacité de communiquer efficacement dans une langue. Selon MOIRAND « elle relevait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelques peu non seulement sur une compétence linguistique mais aussi d'une compétence psychosociaux culturelle ».¹⁸

IV. Composantes de la compétence:

Pour enseigner une langue on doit prendre en charge 4 composantes essentielles, identifié par Sophie Moirand et présenté par JP CUQ :¹⁹

1. La composante discursive:

C'est elle qui peut assurer la cohérence et la cohésion des différents types de textes ou de discours selon les situations de communications de chaque type. C'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de percevoir et assurer la cohérence dénoncée dans des échanges communicatifs.

¹⁸ MOIRAND S, enseigner à communiquer en langue étrangère, Ed.Hachette,Paris 1982, p15

¹⁹ CU Q.J-P:2003 dictionnaire de didactique des français langue étrangère et seconde. Paris,CLE International.p. 80. voir aussi: MOIRAND Sophie. 1982 enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris,Hachette.

2. La composante linguistique et grammaticale:

Des recherches ont montré que les savoirs linguistiques sont nécessaires pour la communication. La composante linguistique, c'est la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxique et morphologiques d'une langue et la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases, comme le synthétise : Savignon:

« On démontre que les compétences grammaticales en utilisant un règlement pas en la Formulant »²⁰

C'est-à-dire une composante linguistique est importante dans l'apprentissage de n'importe quelle langue. Cette compétence linguistique concerne le vocabulaire et le lexique appropriée à chaque type de texte, les règles de grammaire et les différents éléments linguistiques. Pour le descriptif par exemple, ces éléments linguistiques sont les adjectifs, les verbes d'États, les indicateurs de lieu et de temps etc.

3. La composante sociolinguistique:

Elle renvoie à la fois aux règles sociologiques et aux règles discursives réagissant sur les différentes formes de discours, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre les énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conforme aux codes sociaux de ces situations. L'existence de la composante sociolinguistique reviens à l'insuffisance de l'utilisation de la compétence linguistique pour communiquer dans une langue. Car communiquer c'est avoir des connaissances de l'emploi de cette langue, savoir utiliser les formes linguistiques dans des différentes situations de communication, donc connaître aussi les normes et les règles socioculturelles. Une seule expression peut avoir plusieurs sens selon le contexte et la situation de communication, en relation toujours avec l'enseignement culturel et sociale de la langue.

En général, par compétence sociolinguistique nous pouvons rappeler les élèves et mettre l'accent sur les divers paramètres socioculturels et les diverses normes sociales d'utilisation de la langue amazighe. Nous pouvons rappeler les élèves sur les règles de politesse, régulation des rapports entre groupes sociaux et différents rituels berbères (kabyle, chaoui, mozabites, touaregs, etc).

²⁰ Idem p81

4. La composante stratégique et procédurale:

Elle implique la capacité d'adapter la stratégie de communication (verbale et non verbale) à la diversité des relations interpersonnelles, c'est la faculté de réagir à des événements souvent imprévus. L'objet d'apprentissage est la combinaison de savoir linguistique et de savoir procéduraux relevant de la manière de se servir de ces savoirs. En effet la composante stratégique ou procédurale est constituée par la capacité d'utiliser les stratégies verbale et non verbale pour compenser les défaillances ou les ratés de la communication.

ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence sociolinguistique A-Jambin explique ainsi la compétence procédurale: « *par compétence procédurale, on entend la capacité à utiliser et à organiser de façon complémentaire un ensemble de savoir linguistique et de comportements langagiers selon un plan d'action personnel dans un but donné qui est la réussite d'un acte de communication* »²¹

IV.1. Le rôle de l'enseignant : L'enseignant c'est un guide pour les apprentissages, il encourage, corrige et répète ce que l'apprenant structure. Devenu un médiateur entre l'apprenant et le savoir, son rôle étant de créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de l'apprenant, il a pour tâche de le guider, de le stimuler, de l'accompagner tout au long de sa démarche d'apprentissage. Crayon les situations-problèmes (animateur, orienter, régulateur....) faire le lien entre les projets et les différents notions à acquérir dans le contexte scolaire(voir l'analyse de l'observation) on mesure toutes les difficultés de la page de l'enseignant qui va devoir prendre en compte le travail de gros parce qu'il est indispensable à la bonne marche du projet et les besoins de chaque apprenant en particulier.

L'enseignant doit connaître comment organiser un travail de groupe (l'approche par compétence).

- Il met l'apprenant au centre des apprentissages signifie que le rôle de l'enseignant change, il devient un guide, plus qu'un dispensateur de savoir, et un détenteur du pouvoir. mais il doit être prudent dans la manière dont il s'y prend. Dans cet exemple on a deux pratiques de classe:

²¹ JAMBINA, 1999, op.cit.p.02

La classe A et la classe B, on identifie quelques ressemblances et quelques différences.

L'enseignant A organisé des travaux de groupe mais les groupes sont tellement grands que seuls 5 ou 3 apprenants de chaque groupe travaillent.

L'enseignant B organise également des travaux de groupe, mais avec 3 apprenants.

L'efficacité d'un apprentissage est également liée aux occasions pour les apprenants d'échanger leur point de vue à propos des notions qui sont abordées.

C'est le grand avantage de travaux de groupe.

- Former des groupes avec des faibles et des moyens. D'autres avec des moyens et des forts.²²
- Éviter de mettre ensemble des apprenants qui se connaissent trop bien.
- En ce qui concerne le travail de remédiation mettre ensemble des apprenants qui présentent les mêmes difficultés.
- Structurer les groupes: désigner un animateur. un rapporteur

Pour gérer un travail il faut que l'enseignant:

- ❖ Donne une consigne de travail très précise.
- ❖ Laisse le groupe s'organiser pendant quelques minutes, puis passer dans les groupes pour voir si le travail est bien lancé (si la consigne est comprise).
- ❖ Passer une 2e fois dans quelques groupes pour voir où en sont les apprenants : quand un groupe est bloqué ne pas lui donner la solution mais lui donner une piste pour progresser.
- ❖ Enfin organiser la présentation des travaux, lors de cette mise en commun, essayer d'exploiter les travaux de tous les groupes.
- ❖ Analyser et mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir être acquis.

Donc l'enseignant qui favorise le travail en petits groupes, s'assure de la participation de chaque apprenant et en cas de difficultés, fait parler l'apprenant sur sa manière de résoudre les tâches exemple : qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que cela signifie pour toi? ²³

Ce qui concerne les erreurs de l'apprenant dans être l'indication d'un besoin d'application supplémentaires.

²² BEKHTI A. cours de séminaire 2011,2012

²³ MULLER.F.in<<Moduler le temps d'apprentissage d'un parcours de formation individualisé et diversifié>> proposition numéro 10 du rapporteur Blancher (février 1998) <http://parcours-diversifies.scola-ac-paris.fr/>.

La pédagogie de projet incite toujours l'enseignant à développer des compétences qui ne sont pas similaires à celles de la pédagogie traditionnelle.

L'enseignant il faut le motive ce projet car c'est une pédagogie de centre d'intérêt: thème choisi par les élèves, les retenues par l'enseignement sur la base du respect de la psychologie de l'enfant,²⁴ parce que dans l'enseignement l'apprentissage ce n'est pas l'apprentissage qui est avant le comportement et au sens contraire, ce sont les comportements qui sont avant l'apprentissage.

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

- Il faut prendre le produit ou la réalisation du projet comme seule finalité, et oublié l'objectif de celui-ci qui est le savoir.
- L'enseignant ne doit pas s'oublier, et prendre le rôle de chef de projet, et les apprenants des exécutants de Consignes strictes, cela peut nuire car la mise en place d'un projet consomme du temps, les risques d'oublier les autres apprentissages.
- La négociation du projet n'est pas si évidente, car les apprenants peuvent être parfois rigides ou passifs, ce qui fait que l'enseignant doit envisager un apprentissage de la négociation pour ne discriminer personne.
- Il faut éviter de tomber dans l'idée que l'essentiel dans un apprentissage et les connaissances et non l'aboutissement du projet, car si les apprenants sentent que le travail n'ira pas à son terme, malgré leur investissement ils tomberont dans leur passivité docile ou leur chahut.

Distinguer clairement les objectifs individuels d'apprentissage et le projet collectif de réalisation.

Le projet, lieu d'expression des représentations de réalisation de conflits sociocognitifs, et de prise en compte des différences, suppose le respect de quelques contraintes fortes pour l'enseignant.

IIV.2. Le rôle de l'apprenant :

L'apprenant doit aussi savoir penser en groupe, utiliser son intelligence collectivement, être un bon négociateur afin de convaincre les autres de l'intérêt de ses propres propositions avec argument, tout en admettant les propositions d'autrui.

²⁴ Cours de psychopédagogie(2011,2012)

La pédagogie de projet, c'est de l'apprenant l'unité la plus importante dans la réalisation d'un projet, et la partie qui raconteras le plus de ces apports il est toujours le levier de cette pédagogie.

IIV.3. La pédagogie de projet Histoire et origine:

La pédagogie de projet existe depuis longtemps c'est le résultat de plusieurs traditions, dès le milieu du 19e siècle, les membres du courant dit de l'éducation nouvelle théorie des pratiques relevant de pp.

DEWEY.J. philosophe et psychologue américain et l'initiateur les méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets, sa doctrine et le fameux « learning by doing », apprendre en faisant et non en écoutant comme la pédagogie traditionnelle: l'apprenant doit agir, construire des projets les mener à leur terme, c'est l'apprentissage par l'action.

Célestin freint, vois que rendre l'élève actif en classe, son approche pédagogique tient compte du processus d'apprentissage de l'enfant et de sa motivation. Les différentes techniques pédagogiques que freint applique telle que l'imprimerie, la coopérative.

Donc ses auteurs de «éducation nouvelle» cherche par tous les moyens à rendre l'apprenant actif.il tente alors à transformer l'apprenant passif « sujet de sa propre formation».

Ces penseurs, prennent une école liée à la vie, parce qu'ils estiment que les expériences que les élèves réalisent eux-mêmes sont les membres actifs d'apprentissages.

Cependant de pratique relève de la PP et qui ont été théoriques et expérimentés par ses penseurs vont être ignorés par les pédagogies pouvant près de 50.

La pédagogie de projet va apparaître autour des années 70-80, un demi-siècle après le travail de ces pionniers et cela pour diverses raisons, parmi elles:

L'échec de la pédagogie par objectif, trop centré sur l'enseignement et ne tenant pas compte de l'expérience des élèves, à cela s'ajoute le changement profond du contexte scolaire sur tous les plans (formation, échec.....)

La pédagogie cognitive a également influencé la pédagogie de projet, comme le mentionne LUCIE et CAPRO « cette pédagogie démontre que c'est on ne comprend pas c'est conception antérieur avec de nouvelles informations que l'apprenant les transferts et s'approprie vraiment la nouvelle connaissance ». Un élève dans un contexte d'apprentissage par projet, doit passer dans son environnement, autre son questionnement, mettre en relation de nouvelles

connaissances, avec la connaissance qu'il possédait, interroger avec d'autres les modifier ainsi ces représentations initiales.

IIV.4. La définition de la PP:

J. Bruner dit²⁵ on n'acquiert pas le langage en se contentant d'être spectateur mais en utilisant. Être « exposé » à la langue compte et bien moins que d'en faire usage dans le cours d'un «faire».

La pédagogie de projet dépasse les méthodes actives, il s'agit plus seulement de faire pour apprendre, mais les actions sont réfléchies, coordonnées, structurées dans un but précis. Cette démarche d'apprentissage est exagérée et vécue. Pour se faire elle nécessite des efforts de la part de tous les acteurs.

La réalisation d'un produit socialiser sera vécue par les formes comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser toute son énergie et toutes ses compétences.

La pédagogie de projet, se comprend comme la volonté de créer des situations défi dans lesquelles l'apprenant est obligé d'apprendre sous la contrainte de l'environnement immédiat.

La notion de la PP c'est un terme désignant au sein d'une classe ou d'un établissement scolaire, une logique d'organisation des activités des élèves et des enseignants justifiée est structurée par des réalisations choisis par les élèves et impliquant pour ceux-ci des tâches, des moyens, des engagements sur les objectifs, les échéances, les résultats, complète avec la cohérence la pédagogie différenciée>>.

IIV.5.La définition de PP selon les documents de la langue tamazight:

AMROUCHE.M Défini la PP comme : un support de ce qui fonde l'intervention professionnelle de l'enseignant basée sur l'approche par compétence et sur la méthode de soutien par la volonté d'accompagnement de l'élève.

La pédagogie de projet est fondée sur des thèmes de vie comme support d'acquisition. Elle aide l'épanouissement des élèves en respectant le développement de chacun, et facilite l'apprentissage par des demandes appropriées tel que la mise en lien avec l'environnement par l'établissement d'action d'enseignement motivantes, et en rapport avec le niveau général de la classe. Ainsi, la pédagogie de projet incite à élaborer des thématiques variées exprimant les faits sociaux et pousse au questionnement en impliquant les élèves Et on les encourage à s'exprimer. Aussi la pédagogie n'est-elle pas l'enseignement magistral (cours) de surcroît les

²⁵ BRUNER.J << Car culture donne forme à l'esprit>>, Paris,Eshel,1999,p17

relations ne sont pas à sens unique (enseignant-élève) mais sont multiples. Elles ne sont pas centrées uniquement sur la manière mais également sur les Élèves.

Aussi la PP éveille l'intérêt pour les relations avec les camarades et favorise la responsabilisation progressive. Elle est en relation avec le concept de proximité c'est-à-dire le lien avec la réalité socioculturelle, économique de santé publique,.....etc.

Il est utile d'ailleurs de favoriser l'élaboration de projet en relation avec les personnes âgées (les vieux maîtrisant mieux que les jeunes les langues berbères).

Le programme de cycle moyen s'articule autour des intentions de communication qui est à la base de la recherche de sens.

Dans le cadre les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage de tamazight comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique du jugement d'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidé sur la volonté de permettre aux enseignants de:

Passer de logique d'enseignement logique d'apprentissage c'est-à-dire aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de la formation, démarche qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.

Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération, stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projet. Dans la Démarche de projet tient compte des compétences de l'apprenant à émettre c'est propre hypothèses sur le fondement de la langue, elle propose donc un moment d'observation de découverte l'application de contrôle et d'intégration.

Pour la mise en œuvre de cette démarche, le projet une des tâche la plus appropriée des points de vue pédagogique a été retenu « le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant ».

IV.6. Pourquoi s'intéresser au projet?

Le projet est le noyau de la pédagogie de projet, cette Dernière est une démarche d'apprentissage par la réalisation de projet par l'apprenant , pour qu'il y ait apprentissage réel, l'apprenant doit être placée dans une situation où il comprend l'importance de l'apprentissage proposé ,Il faut qu'il se pose des questions, s'interroge et donc se mette en position de

recherche par rapport à un problème, cette forme de pédagogie permet aux apprenants de se confronter à une situation authentique, Réelle et en un sens à l'apprentissage.

Le projet devrait avoir une finalité de communication qui lui confère un aspect authentique, Les apprentissages seraient alors vécus et non simplement emmagasinés et accumulés, la classe apparaît donc comme un lieu de vie ouvert pour l'extérieur.

Le projet est apparu donc comme une nécessité pour l'adaptation et le dynamisme de l'acte éducatif ce concept concerne aussi l'apprenant que l'école, parce que le projet et les fruits des apprenants, c'est une démarche créative (modèle créative), où les apprenants pourront mettre à jour leur innovations, Leur création où ils ont la chance d'inventer et d'exprimer leur imagination, leur génie caché. Le projet doit former un résultat accessible, ce qui implique un bon choix du thème et la réflexion sur les moyens mis à disposition. Tout cela devra se dérouler selon une meilleure gestion du temps parce que le projet a une durée définie à l'avance.

Enfin le projet d'enseignement où les disciplines enseignées sera scindées en plusieurs petits projets:

C'est un moyen d'aborder les savoir, par conséquent les apprentissages. Une fois achevé le projet représente la valorisation de la réalisation.

La réalisation d'un produit socialisé, sera vécue pour les former comme un véritable défi qui incitera chacun a mobilisé toute son énergie et toutes ces compétences. selon HULER, « le projet est une entreprise qui permet un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable intégrant un des savoir-faire nouveaux ».

Le projet est une solution d'un problème ou satisfaction d'un besoin, et si le projet scolaire ne prend pas en compte les compétences, les motivations et les besoins des apprenants, son intérêt pédagogique est loin d'être garanti.

IV.7. Les Objectifs de la pédagogie de projet:

La pédagogie de projet attribué beaucoup d'objectif parmi elles:

Le disc''10'' objectifs client trace '' PERNNOUD'' tu faisais référence à plusieurs ouvrages concernant la PP:

1. Entraîner la mobilisation des savoirs acquis, construire des compétences.
2. former à la conception et à la conduite de projet.
3. Développer la coopération et l'intelligence collective.
4. provoquer de nombreux apprentissages dans le cadre maître du projet.
5. Découvrir de nouveaux savoirs, de nombreux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de motivation.
6. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'un prix de nouveaux apprentissages mener hors du projet.
7. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme de mouvements de prise d'un pouvoir d'acteur.
8. Permettre d'identifier des acquis et des remarques dans une perspective d'auto-évaluation et d'évaluation bilan
9. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sus de savoirs et des apprentissages scolaires.
10. Développer L'autorise et la capacité de faire des choix et de les négocier

La pédagogie de projet qui a fait une éducation à la Liberté à la prise de décision.

Pour une pédagogie de projet:

- Il fait appel aux théories de l'apprentissage.
- Elle institutionnalise la négociation avec d'autres partenaires.

IIV.8. L'évaluation en pédagogie de projet:

L'évaluation est la mesure à l'aide des critères déterminés, des élèves, de la valeur d'un enseignement,...etc.

C'est une partie intégrante et obligatoire de l'action pédagogique. Indirectement d'évaluation mesure également l'efficacité des pratiques d'enseignement et de service public éducatif en général.

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

1. L'évaluation diagnostique:

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

Exemple: l'élève passe un examen final de bac.

2. L'évaluation formative:

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

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

3. L'évaluation sommative:

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

Exemple: les étudiants passent leur examen de dette pour valider l'année.

IV.9. Le projet dans le nouveau programme:

Le présent programme de la langue tamazight propose une pédagogie de projet: « le projet se construit par étape sous forme de séquences l'apprentissage complémentaires. Il nécessite une organisation rigoureuse est planifiée »²⁶

Le programme de la langue amazigh propose de réaliser les projets par séquence d'apprentissage; il s'agit d'un mode d'organisation des activités qui permet de rassembler du contenu d'ordre différent d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances.

à l'intérieur des séquences, chaque séance d'apprentissage s'organise autour d'une activité dominante, clairement identifiables par les apprenants, notamment dans leurs manuels scolaires. Qui doit leur rappeler d'une façon régulière le lien entre les séances: Comprendre un texte lu ou écouter, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production écrite. Chaque séance d'apprentissage doit être suivie d'une évaluation formative.

²⁶ O.N.P.S Juillet 2005.p.20

Les séquences d'un projet Varie entre deux ou 5 à 6, en fonction des objectifs qu'on leur assigne. l'horaire hebdomadaire affecté à la discipline étant actuellement de 3h durant le cycle secondaire, chaque compétence partielle visée par une séquence se développe à travers les objectifs fixés pour les séances d'apprentissages qui assurent ainsi l'intégration des savoirs acquis, les sans compétences se développent dans l'action au fur à mesure que se construit le projet dont l'évaluation atteste du degré d'acquisition de la compétence ou des compétences attendues.

La langue tamazight s'intéresse au projet pour:

- D'offrir à la prenant des occasions de réfléchir, de préciser l'emploi des mots en situation (pas de façon ennuyeuse), d'étudier leurs combinaisons à l'intérieur de la phrase, d'introduire des termes amazigh progressivement d'en corriger l'orthographe.
- Exploiter le patrimoine oral amazigh. l'enseignant de la langue amazigh doit faire évoluer les savoirs dans toutes les dimensions culturelles (tadelsant), Civilisationnelle (taghermant), Identitaire (timart), historique (tasnalsit) : tamachahut, tum3ayin , tihekkayin, Assurant des fonctions éducatives, cognitives, ludique. le conte de la pièce théâtrale le champ captant l'attention de l'élève.

Le projet pédagogique est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs prennent tout leur sens .Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite ou orale.

La langue tamazight est riche, dans tous les domaines qu'on a déjà précisés auparavant et l'application réelle de la PP, ça nous permet de regrouper tous les domaines en besoin de savoirs nouveaux.

I. La démarche de projet:

Pour assurer la réussite de tout projet, Il est nécessaire d'avoir une fois anticipation de la part de l'enseignant et une cohérence de l'ensemble de projet, et devrait suivre un processus qui comprend un membre de cinq, et des objectifs clairement identifiés, NABTI Amer .²⁷

²⁷ NABTI A., cours de didactiques 2011/2012

I.1. L'identification: pour identifier un projet, il est nécessaire de poser les questions suivantes:

- Un projet sur quel sujet?
- Quelles sont les compétences visées?
- Quels sont les critères de réussite?

Un projet naît à partir de l'intérêt manifesté, il permet à la prenant de choisir son thème d'activité, il faut Que l'enseignant n'oblige pas les apprenants choisir tel ou tel thème, au contraire c'est les Apprenants qui font le choix du projet puisqu'il s'agit de les appliquer personnellement (documentation, interview, contacts....), banque il est libre de choisir son thème de recherche.

I.2. La mise en œuvre: dans cette étape l'enseignant gère le groupe d'apprenant, Il doit savoir aussi:

- Comment former les équipes?
- Combien y a-t-il d'élèves par équipe?
- Comment favoriser l'esprit d'équipe?

Cette étape a pour but de travailler en groupe, c'est une occasion de faire les échanges entre Apprenant et Apprenant, Apprenant et enseignant, Apprenant et le savoir.

I.3. La recherche:

Dans cette étape, l'enseignant guide conseil et encourage les apprenants, à recevoir leurs matériels, à collecter les informations dans et hors établissement et il précise:

- Qui cherche quoi ?
- Où chercher?
- Comment chercher?

I.4. Le traitement de l'information:

Dans cette étape l'enseignant participe par leurs idées pour expliquer aux apprenants:

- Comment retirer les informations pertinentes?
- Comment présenter les informations?
- Qui prépare quoi?

I.5. L'aboutissement de projet:

Dans cette étape l'apprenant constate:

- Quels sont les apprentissages réalisés?
- Est-ce que les autres apprenants ont compris ce qu'ils ont présenté.

Le produit final du projet peut-être à dominante écrite ou orale. Pour les apprenants non amazighophone, Il est recommandé durant les deux premières années d'apprentissage de les encourager à présenter leur projet(s) devant une grande ambiance composée des autres classes, du personnel de l'établissement et même des invités hors établissement.

Dans le cadre de réalisation d'un projet pédagogique, on peut conclure ainsi:

- Les exercices qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire sont proposés en fin de séquence, ils auront été préparés au fil de chaque séance par le lecteur, L'étude de texte et le travail de tels outils de la langue.
- Les exercices de production écrite qui visent à contrôler les acquis des élèves, constituent la synthèse des activités effectuées au fil des différentes séquences et couronnent le projet.

II. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet:

L'approche par compétence est la méthode d'enseignement conçue pour aider l'enseignant à devenir autonome en le libérant des fiches pédagogiques, ils 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 il participe à ses propres apprentissages.

Selon DJamila Mineche « *la présence de l'enseignant dans la classe et rassurante pour l'apprenant* »

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.

Dans l'enseignement moderne, le rôle de l'enseignant a évolué dans la mesure où il n'est plus le seul acteur monopolisant. Il doit privilégier l'interaction avec ses apprenants en tant qu'animateur. Donc dans la préparation de ses cours il est amené à prendre en considération les besoins et les intérêts des apprenants. Ces derniers deviennent des acteurs qui participent à la construction des activités dans la classe.

III. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale:

Henry Hollec, décrit l'enseignant comme informateur et conseiller, qui doit bien avoir des connaissances sur la langue française et son fonctionnement, mais aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes, et surtout savoir qu'est-ce l'apprentissage autodirigé.²⁸

²⁹CHERAK Radhia dans son mémoire de Magister à citer quelques rôles de l'enseignant dans sa classe selon elle l'enseignant doit:

1. **Faciliter la compréhension:** son rôle est celui d'un animateur, absent de la conversation, mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement.
2. **Entraîner ses apprenants à la compréhension orale** de documents authentiques sonores ou vidéos [extrait de programme télévisé ou arabophonique, enregistrement de conversations réelles ou téléphoniques...].

Le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'enseignement l'apprentissage et de pouvoir créer des situations suffisamment diverses<< canalisent l'attention de l'apprenant aiguillon sa perception auditive et l'aidant à devenir plus autonome et responsable de son apprentissage³⁰ l'enseignant joue un grand rôle dans ce développement qui permettra à l'apprenant de mobiliser ses stratégies, C'est à lui que revient le choix des activités, du document et c'est lui qui doit guider l'apprenant vers la compréhension au moyen d'exercices, de consignes de tâches précises.

²⁸ Arma Ouair, pour une amélioration de compréhension orale: l'usage des documents sonores en cas de 5e année primaire, mémoire de Master sous la direction de BOUDOUNET Naïma, Université de Mohamed khider Biskra, 2015-2016p 17.

²⁹ Radhia Charak, <<comment réussir à l'oral ?vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLF>>. cas des élèves de 3e année secondaire, mémoire de Magister sous la direction deManaa Gaouau, Université de Batna 2006-2007p31.

³⁰ Chaima Bensemicha, la compréhension de l'oral au collège, mémoire de Magister sous la direction de FARIBOUANANI JAMEL ELHAK, Université de Oran, 2011 2012,p 41.

IV. Les caractéristiques de la compréhension orale:

Toute langue étrangère a des facteurs qui influent sur la compréhension orale:

- **Le débit:** « la vitesse à laquelle l'orateur parle »
 - Augmenter le débit: La compréhension diminue.
 - Diminuer le débit: la compréhension augmente.

- **Les pauses les hésitations :** la pause aide à faciliter la compréhension orale, que l'arrêt de 4 ou 5 secondes constitue une chance pour traiter l'information et la comprendre.

- **Le découpage auditif:** Activités mentales (audition, perception et traitement d'information) insiste sur l'analyse et la segmentation des ondes sonores en information très significatives.³¹

V. Le rôle de l'apprenant dans la pédagogie de projet:

La pédagogie de projet suscite auprès de l'apprenant d'être acteur du projet, elle a pour principe d'aider l'apprenant à construire sa personnalité parallèlement à sa citoyenneté, comme l'apprenant doit savoir exploiter les connaissances du groupe.

La pédagogie de projet permet à l'apprenant de bénéficier des effets qui lui permettent de se sentir responsable et plus autonome en ayant envie d'être acteur de sa formation, être confronté à son fonctionnement et mieux évoluer ses propres aptitudes.

La pédagogie de projet, fait de l'apprenant une unité la plus importante dans la réalisation d'un projet est la partie qui récoltera le plus de ses apports, il est toujours le levier de cette pédagogie.

3.1. Définition du PPO:

La pédagogie par objectif est une méthode d'enseignement qui consiste à lier l'objectif à son mode opératoire aux moyens de sa réalisation.

Un objectif global est fixé et décomposé en sous objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global. Ensuite un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme

³¹ Abderrazak Hadjadj,op.cit ,p17

nécessaire et suffisante pour la réalisation des sous-objectifs. La pédagogie par objectif entraîne un découpage du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif.³²

3.2. Principe de la pédagogie par objectif:

Il contient des points importants qui sont:³³

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

4.2. Avantages de la pédagogie par objectif:

Selon Hameline,³⁴ ils se manifestent sur dix avantages qui montrent que:

1. C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.
2. Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, et les choix.
3. Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.
4. Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feedback.
5. Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation.
6. Elle oblige les enseignants en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes à penser, et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.

³² Ait Amar meziane. O<< de la pédagogie par objectif à l'approche par compétences migration de la mention de compétences>>in: synergie Chine n9, 2014 p 146

³³ ³³ HAMELINE. D, <<Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue>>. première édition. ESF, 1979 p 97.

³⁴ HAMELINE. D, <<Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue>>. première édition. ESF, 1979 p 97.

7. Elle rend la communication possible entre enseignants et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues...) sous le signe de la clarté, elle permet un contact bilatéral de formation où l'évaluation finale des apprentissages.
8. Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donner un champ de réalisation pratique.
9. Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.
10. Elle permet au système, tout en assurant sa mobilité, et l'acquisition d'une certaine consistance interne, non de parler l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais pas l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages.

4.3. Limites de la pédagogie par objectif:

Selon A.Nabti,³⁵ ces points faibles se manifestent comme suit:

1. Le caractère rigide de la séquence de l'unité didactique, qui ne laisse pas à l'enseignant la latitude d'intégrer ce canevas « des imprévus pédagogiques » ou des « digressions » pour aborder des points de langue ou des thèmes qui répondent aux besoins réels des apprenants.
2. L'éviction des productions divergentes qui favorisent la création et l'autonomie.
3. La ressemblance des typologies des textes avec celle de la langue française. On aborde d'abord le descriptif, puis le narratif et ensuite l'argumentatif, l'explosif et enfin le poétique.
4. La reproduction des caractéristiques linguistiques de ce texte à partir de celle des textes de la langue française.
5. L'uniformité des productions écrites qui sont souvent convergentes.
6. L'invariabilité des supports qui sont exclusivement textuels et l'évacuation des autres types de supports (bandes dessinées, affiches publicitaires, champs, dialogues..).
7. L'exclusion des dimensions discursives, pragmatiques et textuelles qui sont d'ailleurs mal cernées ou même méconnues des praticiens.

³⁵ NABTI-A, <<Quel didactique pour l'enseignement/ apprentissage de la langue amazighe>>, in: iles d imesli n04, LEALA, UMMTO, 2012 P 32

Caractéristiques de chaque niveau d'objectif:

Nous allons voir dans cette partie, les différents niveaux d'objectifs et leur traduction et caractéristiques. Dans le SEA (l'enseignement fondamental) HAMELIN. D ³⁶distingue quatre niveaux d'objectifs:

1. **Une finalité:** elle est une affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs, il fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de lire un discours sur l'éducation.

Elle relève de l'idéologie.

L'enseignement de tamazight consolide l'identité nationale algérienne et permet à cette langue de retrouver sa place dans son pays, l'enseignement de la langue tamazight au cycle secondaire vise plusieurs finalités:³⁷

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

Il est signalé que ces cinq finalités ne sont pas inhérentes uniquement à tamazight elles sont indissociables de celle que propose le MEN pour l'ensemble des matières enseignées au sein de notre école.

2. **Un but:** c'était un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies par une institution correspondant à un niveau à travers un programme ou une action de formation. l'enseignement de tamazight à pour but d'apprendre à parler, à lire et à écrire dans une variante, ensuite dans les autres variantes.

³⁶ HAMELINE. D, <<Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue>>. Première édition. ESF, 1979 p 97.

³⁷ Kebir.B et all :<< pourquoi enseignent-on tamazight>> guide d'utilisation des manuels de tamazight pour le cycle moyen, édition,O.N.P.S 2003 P 7.

3. **Un objectif général:** c'est les objectifs à atteindre de l'apprentissage d'une langue maternelle sont à la fois linguistiques et culturelles. Les objectifs de MEN sont comme du HCA à la fois stratégique et pédagogique.

Les objectifs stratégiques consistent en un enseignement basé sur la réalisation progressive de passerelles inter variantes. Comprenant le lexique fondamental commun servant d'intervention unificatrice de la langue.

En ce qui concerne les objectifs pédagogiques qui ont un enseignement et un renforcement de chaque variante, les linguistes travaillent sur la formation d'un vocabulaire fondamental de chaque lexique commun.

L'ancien programme de l'enseignement de la langue amazigh avait pour objectif de faire de cette langue une langue expression et de communication.

4. **Objectif spécifique et opérationnel :**

Entre 1991 et 1994 1995, l'objectif de l'enseignement de tamazight était d'initier un maximum de berbérophone à l'écriture de leur langue, les supports pédagogiques soit:

Un cours photocopié et le manuel d'exercice fractionné sous forme de devoirs, une partie des notions à enseigner a été déplacée dans le cadre de l'exercice et donc de la découverte par soi-même. Les exercices sont des exercices structurés de: répétitions, substitutions, transformations.

Dans chaque séance les enseignants préparent les activités de façon spécifique et détail en 7ème, l'année est consacré essentiellement pour des objectifs linguistiques, celui-ci demeura le même dans le 3ème palier, en 8ème et 9ème AF, les apprenants doivent être capable d'utiliser ce langage à la fois linguistique et culturel.

5. **L'évaluation de la PPO:**

Dans la pédagogie par objectif l'évaluation permet de confirmer si les objectifs viser au début d'apprentissage sont atteints ou pas, elle consiste à contrôler, à suivre la progression des élèves au début pendant et à la fin de l'année.

Elle a été utilisée dans le système éducatif algérien dans le cadre de la PPO, comme un moyen de contrôler la progression des élèves au point d'entrée de passage et de sortie donc on remarque que la progression est une continuités entre les 3 ans (7ème, 8ème,9ème AF).

Donc on ne peut pas passer à l'année suivante sans atteindre les objectifs de l'année précédente.

Par ce fait, il existe trois formes d'évaluations occupant chacune des fonctions bien précises:

1. L'évaluation pronostique:

C'est une évaluation qui se fait au début de l'année, cette dernière permet de contrôler les prérequis et le mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d'apprentissage en fonction des programmes, selon le programme de tamazight, l'apprenant à son entrée au 9e AF doit être capable par exemple:

En lecture, il doit être capable de lire et de savoir les activités à un type textuel pour observer son fonctionnement et identifier ses caractéristiques.

2. L'évaluation formative:

Au cours de l'année ³⁸: on Précise que: « l'évaluation formative intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer les lèbres et mettre un degré de maîtrise atteint, et éventuellement de découvrir ou en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage, En vue de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

Les parents des élèves sont informés des résultats de cette évaluation par le bulletin de notes et le carnet de correspondance (malgré que certains enseignants ne fassent pas ça). En ce qui concerne les élèves qui ont des difficultés à suivre dans les matières essentielles, ils peuvent avoir des cours de rattrapage.

3. Évaluation sommative:

Elle s'opère à la fin d'un procédé ou d'une année d'étude, elle est un moyen de contrôler si les objectifs ont bien été atteints. Exemple: « le texte Descriptif, aḍris aseḡay ».

³⁸ D.LANDSHEERE, <<Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, in ABERNOT, les méthodes d'évaluation scolaire>>, 2e édition, DUNOD France, 1997 p92,93

Selon AREZKI D³⁹.« L'enseignement en Algérie, Atlantica, Paris, 2004,p 269 .L'évaluation sommative voir entraîner un classement des élèves un bulletin scolaire, affichage de notes, un diplôme, une appréciation...» donc l'évaluation sommative prend la forme d'un diplôme.

Selon le programme de la langue tamazight l'élève au profil de solier; sera capable par exemple:

- En lecture: d'identifier les différents types de textes.
- En compréhension et expression orale: identifier les personnages dans un texte, et faire répondre aux questions de l'enseignant ou interpréter leur attention et attitude....
- En expression écrite: l'élève sera capable de copier un texte correctement ou double plan de l'orthographe.

Dans l'enseignement de tamazight au troisième palier l'évaluation se fait par l'addition de tous les mots oubliés en cours d'année divisé sur 3 pour avoir la moyenne d'accès à la 8e au 9e AF.

Examen du BEM, additionnée à celle de la moyenne obtenue au cours de l'année, à partir de cette moyenne calculée, qui déterminera leur admission et leur obtention vers l'année commune de première année secondaire.

Conclusion :

Après ces investigations, nous constatons que l'enseignement de tamazight dans les régions arabophone est difficile, soit pour l'apprenant, car les moyens mis pour cet enseignement ne sont pas adéquats. Le programme dans sa forme est utile mais dans son fond n'est pas destiné pour ses apprenants. Aussi les enseignants sont volontaires, ils croient en leur mission, ils sont disposés à surmonter les aléas de leur environnement, mais leur formation pédagogique est loin d'être valable et appropriée pour ces élèves.

³⁹ AREZKI D.« L'enseignement en Algérie» , Atlantica, Paris, 2004,p 269.

Analyse du corpus

- Analyse des données
- Profil des enseignants:

Information	Nom et prénom	Age	Diplôme	Sexe	Expérience	Lycée	Daira et wilaya	Date d'enquête
Enseignante	MOUKRANI T.	30 ans	Licencie en langue et culture Amazigh	F	2015	Ouerz dine Achour	Tizi-Gheniff Tizi-ouzou	01/03/2020
Enseignante	MAZOUZ M.	36 ans	Licencie en langue et culture Amazigh	F	2008			
Enseignant	MOUKRANI K.	40 ans	Licencie en langue et culture Amazigh	M	2003			
Enseignante	ABARKANE N.	25 ans	Diplôme en master en langue et culture Amazigh	F	2018	Polyvalent	Tizi-Gheniff Tizi-ouzou	02/03/2020
Enseignante	CHAOECHE DJ.	42 ans	Licencie en langue et culture Amazigh	F	2001			
Enseignant	HAMEDANI .O	29 ans	Diplôme en langue et culture Amazigh	M	2015			

Chapitre II

Partie Pratique

Analyse de corpus

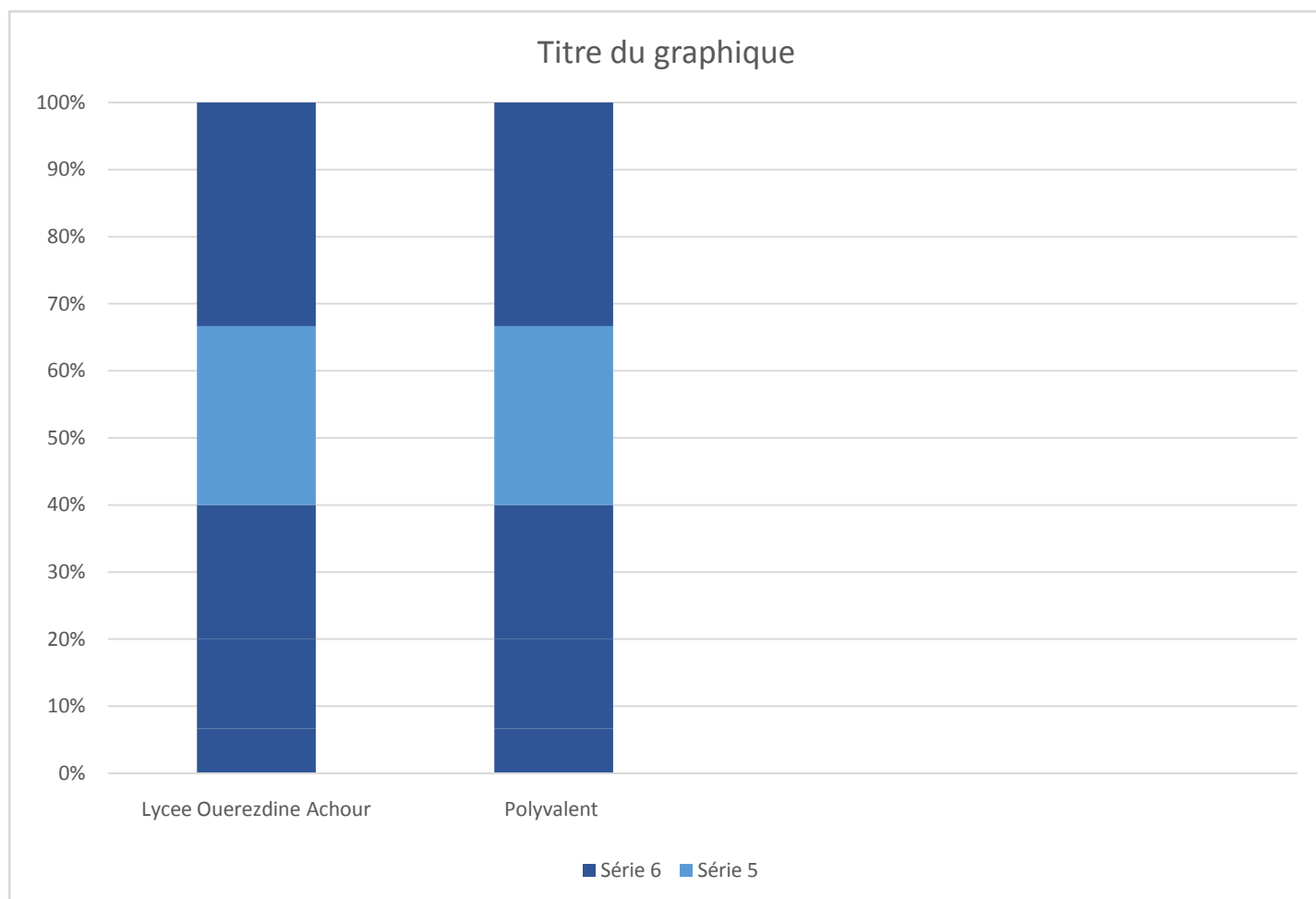
les difficultés des

apprenants

arabophones

Analyse du corpus

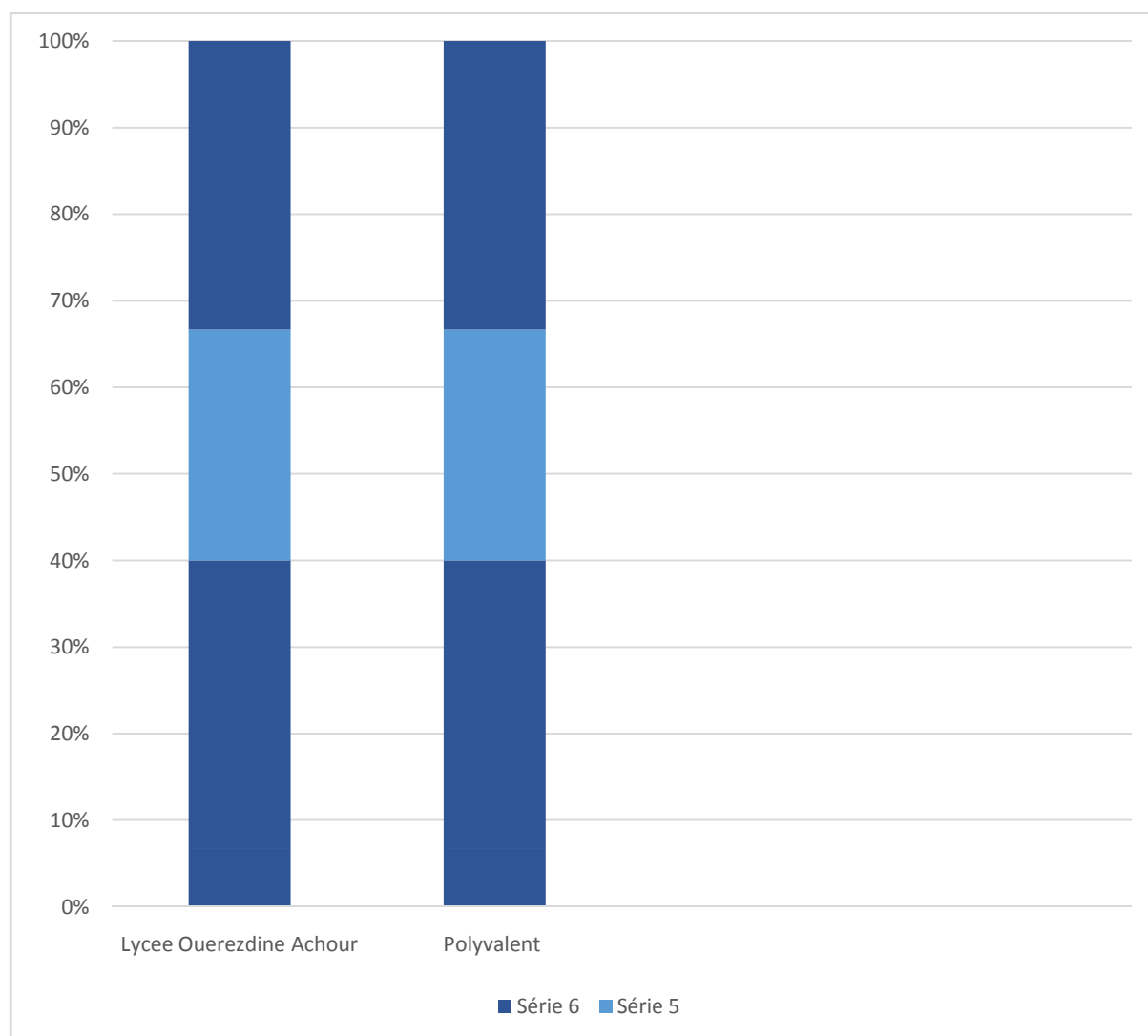
Graphe N 1 : La langue Amazigh est-elle facile ou difficile aux apprenants?



Source : Réalisation par nous même.

Nous avons constaté que 100% des enseignants des deux lycées Ouarz Edine Achour et polyvalent ne trouvent pas des difficultés à assimiler cette langue vu que cette dernière est leur langue maternelle parlée quotidiennement.

Graphe N 2 : Quelle est la méthode utilisée par l'enseignant en éducation de la langue Amazighe?



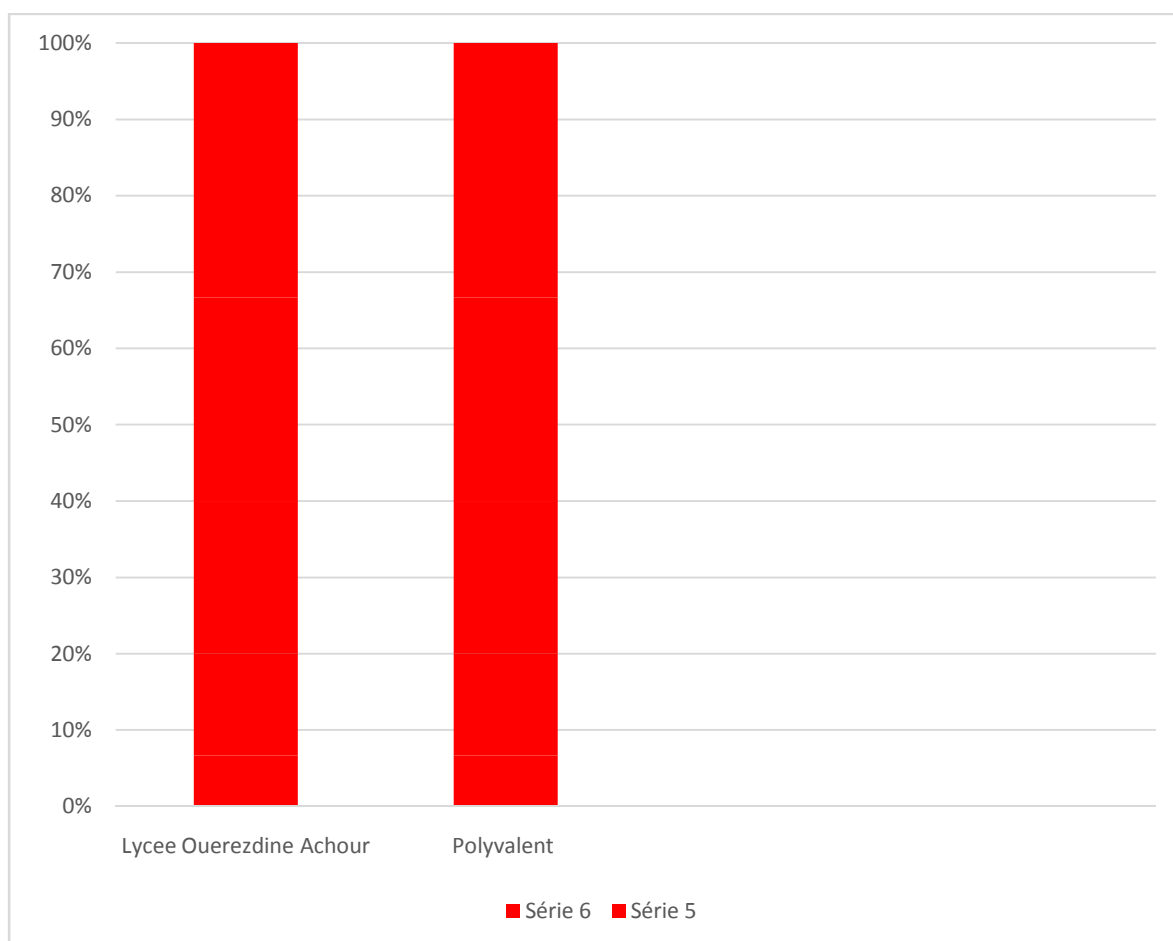
Source : Réalisation par nous même

Nous avons constaté que 100% des enseignants des deux lycées Ouarz Edine Achour et polyvalent optent pour la méthode de l'approche par compétence avec leur apprenants soit Kabylophone soit Arabophones.

Pour ses enseignants cette méthode permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne.

Nous pouvons dire que l'objectif d'utiliser l'approche par compétence est de développer des compétences chez les apprenants soit à lire soit à écrire ou à s'exprimer sans hésitation.

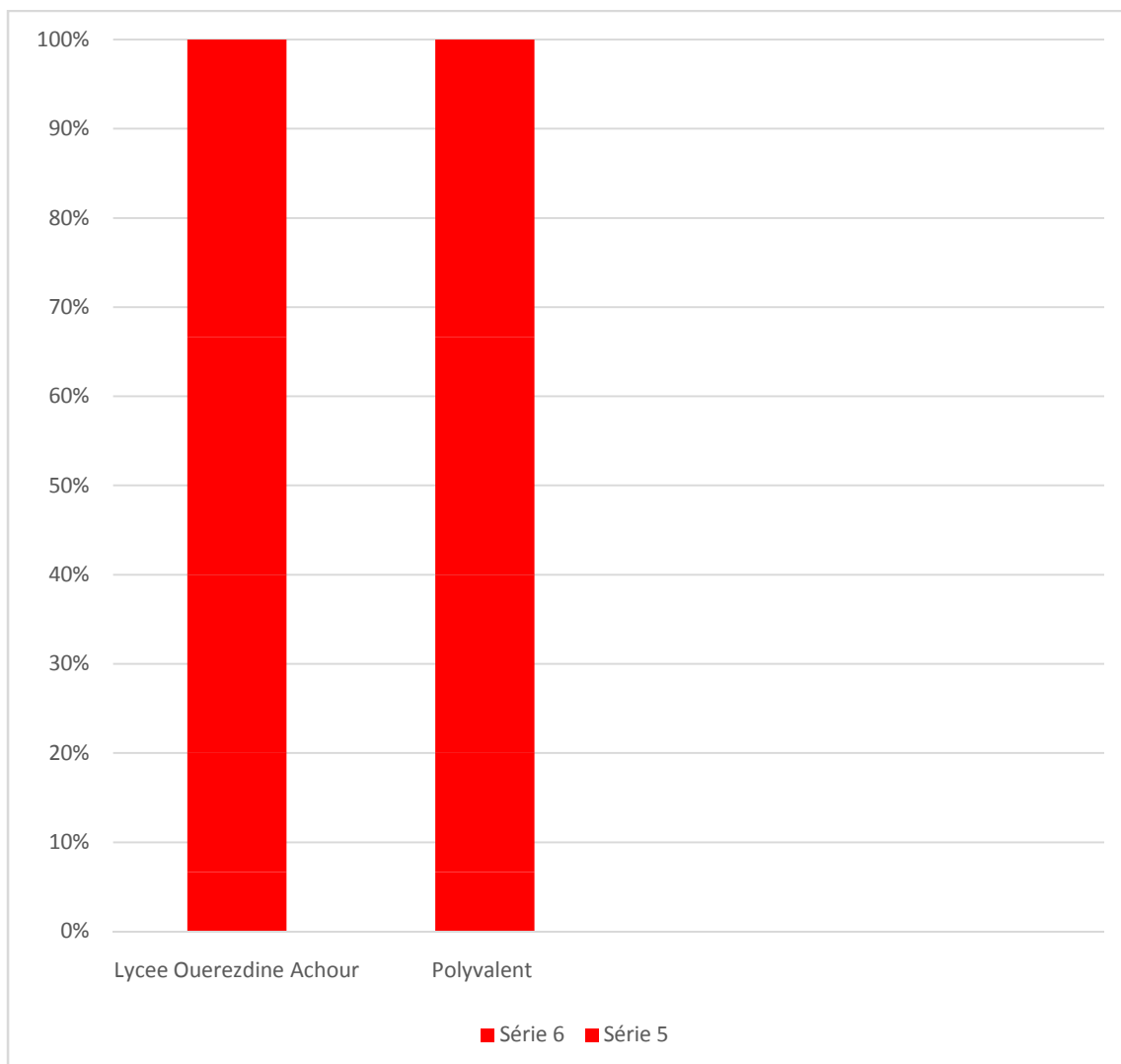
Graphe N 3 :Trouvez-vous des difficultés avec les apprenants arabophones?



Source : Réalisation par nous même

Nous avons constaté que 100% des enseignants des deux lycées Ouarezdine Achour et polyvalent ont des difficultés avec les apprenants arabophones non seulement les cours orals mais aussi écrit, ce qui a contraint les enseignants à leur attribuer des devoirs à accomplir à la maison et organiser des heures supplémentaires en dehors de programme scolaire afin d'améliorer la langue Amazighe.

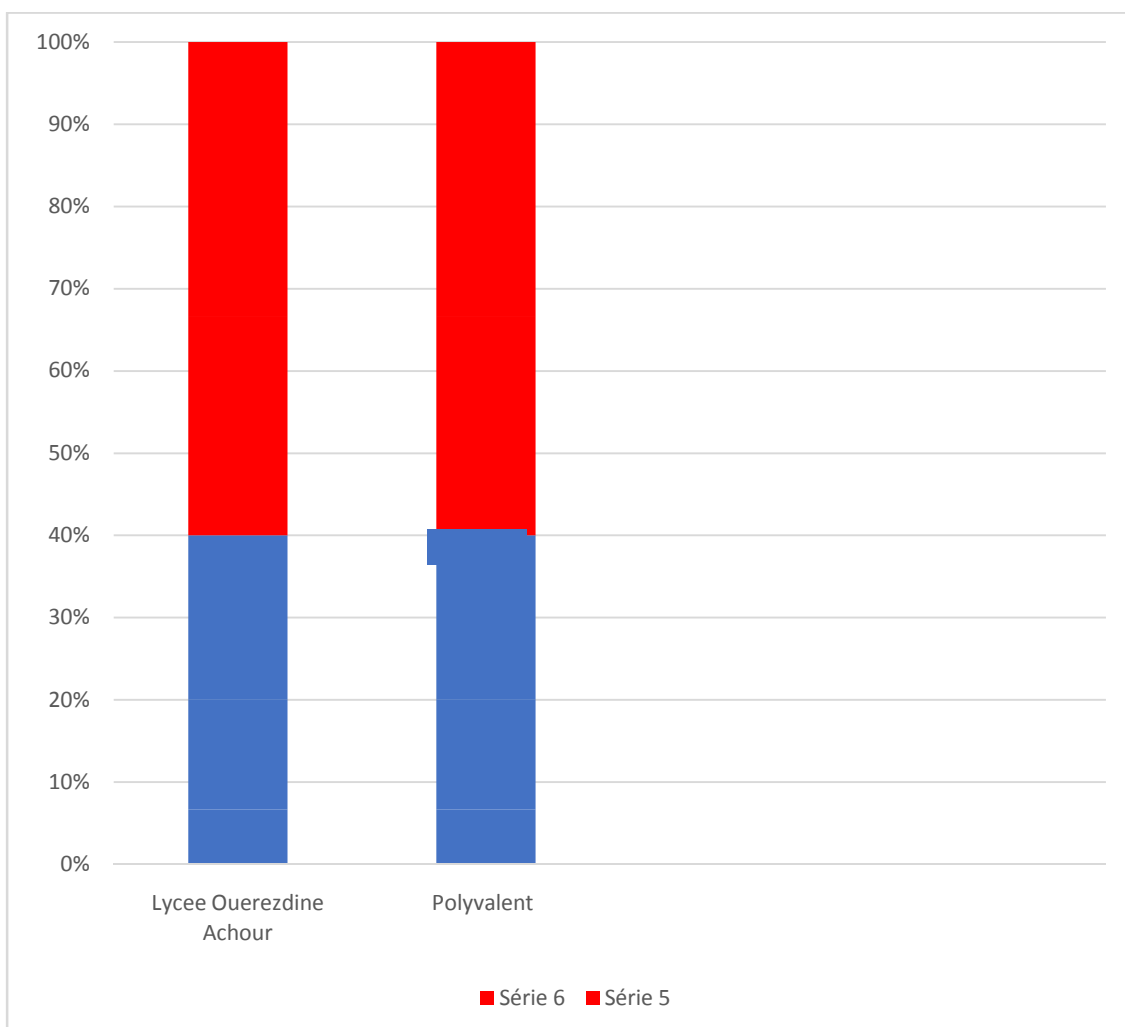
Graphe N 4 :Est-ce que vous trouvez que le planning donné pour la langue Amazighe est suffisant ?



Source : Réalisation par nous même

Nous avons constaté que 100% des enseignants des deux lycées Ouarzedine Achour et polyvalent partageant le même point de vue, qui est le planning est suffisant pour expliquer la leçon et terminer le programme.

Graphe N 5 : Dans quel niveau as-tu des difficultés; au niveau oral ou écrit ?



Source : Réalisation par nous même

Nous avons constaté que 40% des enseignants ont déclaré qu'ils rencontrent des difficultés au niveau de l'oral, et 60% des enseignants restant trouvent des difficultés au niveau de l'écrit.

Dans le deuxième lycée polyvalent 45% des enseignants ont déclarés qu'ils trouvent des difficultés au niveau de l'oral et 55% des enseignants restant trouvent des difficultés au niveau de l'écrit.

Les informateurs interrogés trouvent qu'il y a une différence entre un élève et les autres malgré qu'ils partagent la même classe et les mêmes enseignants.

6. Quelles sont les problèmes rencontrés dans l'enseignement de tamazight ?

A la question : « Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement de tamazight dans des classes hétérogènes »

L'analyse quantitative montre que tous les enseignants questionnés soit 100% ont répondu à cette question.

Certains déclarent que les problèmes sont divers, le temps est insuffisant pour répondre à toutes les préoccupations des apprenants. Vient s'ajouter le manque de support pédagogique pour aider les élèves en difficultés ; donc l'enseignant doit expliquer autrement à chaque fois certaines notions, ce qui perturbe dans l'avancement du programme et fait que d'autres élèves freinent à chaque fois. Certaines enquêtes insistent sur les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones au niveau de l'oral et de l'écrit, et sur la compréhension de la terminologie.

Ce contenu apparaît dans les réponses par nos informateurs qui notent :

A1 : << *réexpliquer à chaque fois certains notions, ce qui perturbe l'avancement des programmes* >>

A2 : << *Temps insuffisant pour répondre à toutes les catégories* >>

A3 : << *Les arabophones trouvent des difficultés de terminologies / texte typiquement Kabyle, difficultés dans la production écrite, difficultés dans la production orale* >>

A4 : << *un grand fossé existe entre l'élève arabophone et amazighophone* >>

A5 : << *On ne trouve pas de temps en plus pour mieux expliquer pour les arabophones* >>

A6 : << *Manque de documents, livres ou autre pour aider les élèves arabophones surtout* >>.

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

Ce contenu apparaît dans les propos des enseignants qui disent :

A1 : << *je ne trouve pas de problème, mais pour l'enseignement de tamazight il doit être aimé par les apprenants* >>

A2 : << *pour moi, je ne trouve pas de problèmes, les apprenants en classe sont les mêmes* >>

A3 : << *il n'y a pas vraiment de problèmes* >>

II. Gestion d'une classe hétérogène :

À la question: << comment vous faites pour gérer l'hétérogénéité du groupe en classe? >>

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

Tableau N°1: gestion d'une classe hétérogène.

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

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

Ces propositions apparaissent dans les propos des enseignants qui disent :

A1: << Expliquer pour ceux qui ont des difficultés à comprendre >>

A2: << J'envisage des cours qui répondent au niveau des apprenants (l'approche différenciée) >>

A3: << faire mélanger les élèves pour former des groupes hétérogènes >>

A4: << on fait varier ou plutôt regrouper les Kabylophones et les arabophones ensemble sans qu'il y ait cette différence >>

A5: << faire des groupes hétérogènes >>

A6: << partager les groupes d'élève selon leurs niveaux et leurs compétences >>

A7: << comment faire intégrer les apprenants arabophones et les Kabylophones dans le même groupe pour qu'ils apprennent ensemble >>

A8: << c'est pas facile de le faire mais cela est souvent fait à travers des méthodes, Supports, la gestion du temps, en gardant le même objectif d'apprentissage pour tous >>

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

Ce point fait appel à une autre touche qui concerne la formation des formateurs: <<êtes-vous suffisamment formés pour gérer la diversité de ses apprenants? >>

L'étude quantitative montre que la majorité 66,66% ont Répondu négativement contre 11,11%; le tableau suivant comporte les données chiffrées:

Tableau N° 2: formation des enseignants à la gestion de la diversité des apprenants:

OUI		NON		ceux qui n'ont pas répondu		Total	
%		%		%		%	
1	11,11	6	66,66	2	22,22	9	100

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

III. volume horaire consacré pour tamazight:

A la question: << le nombre d'heures consacrées pour enseigner tamazight est-il suffisant ou non?>>

L'étude chiffrée donne les résultats suivants:

Tableau N°3 : volume horaire consacré pour tamazight :

OUI		NON		Total	
%		%		%	
2	22,22	7	77,77	9	100

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

Ce contenu apparaît dans les propos suivants :

A1: << car le programme est long, cela demande plus de temps surtout pour y remédier >>

A2: << 3h c'est insuffisant pour une langue surtout pour les apprenants arabophones >>

A3: << parce que le temps consacré pour les autres langues et plus que notre langue maternelle >>

A4: << parce que c'est une langue maternelle dont l'apprenant a besoin de travailler plus pour qu'ils s'attachent de plus en plus à cette langue >>

A5: << Comparé à d'autres matières c'est très insuffisant, on ne peut pas aboutir à un enseignement de la pédagogie de projet >>

A6: << je vois que ce n'est pas assez, il leur faut au moins quatre ou cinq heures par semaine >>

IV. Les difficultés rencontrées aux apprenants arabophones :

- L'hétérogénéité des classes : l'enseignant doit faire travailler ensemble des élèves amazighophones qui ont des niveaux et des rythmes différents avec d'autres élèves qui n'ont aucune connaissance de la langue.

C'est pourquoi beaucoup d'enseignants expliquent le cours kabyle en utilisant beaucoup de gestes pour faciliter la compréhension aux arabophones et quand ces derniers n'assimilent pas le contenu de la leçon Ils finissent par s'ennuyer. à cet effet, les enseignants se voient donc contraint à reprendre ou refaire le cours au moins 3 ou 4 fois en plusieurs langues différentes ses élèves Assimile d'un côté et pour les inciter à aimer la matière d'un autre côté. Certains affirment:

<<yal tikkelt amek asefhem :swesghar,stghawsa,tikwal dasefhem stefransist>> On ne peut pas dispenser un même contenu et de la même façon à deux publics différents.

Ces efforts ont pour but d'aider les apprenants arabophones à s'intégrer dans un groupe parce qu'ils ne comprennent pas la langue. C'est pourquoi, à notre avis la pédagogie de projet les aiderait dans un premier temps à acquérir certaines connaissances à travers des groupes de projet.

D'après M.Xavier Rogiers, ce type de pédagogie consiste<< pour les apprenant à articuler différents acquis afin de les mobiliser en situation (des connaissances particulières, des concepts, des savoir-faire, des règles, des procédures...)¹. il faut toutefois souligner Qu'en termes d'application des règles de grammaire de conjugaison, Le résultat est parfois meilleur chez les élèves non Amazighophones.

- Sur le plan phonétique:

L'apprenant rencontre des difficultés à réaliser des sons dans les modes d'articulation et des mots dans le sens se succèdent et se rapproche dans leur point d'articulation. Pour cela, il faut prendre conscience de ses caractéristiques.

- Sur le plan de la syntaxe: ils font décalque sur les structures syntaxiques de l'arabe.
- Au niveau lexical: ils ont une connaissance illimitée du vocabulaire.
- Au niveau de l'oral: il n'arrive pas ni à s'intégrer dans les groupes, ni même à répéter ce que leurs camarades disent. et au niveau de l'écrit, ils ont du mal à développer leurs idées. Ce sont ces facteurs qui expliquent en partie le manque de motivation et la faiblesse dans la participation.
- l'enseignement de la langue amazigh Se déroule avec une faible densité horaire et pendant une durée relativement courte, ce qui n'aide pas les enseignants à atteindre l'objectif fixé pour une séance.
- Les difficultés en orthographe, la majorité de leur production écrite contiennent des erreurs de tout genre, le constat porté est que les élèves ne savent pas orthographier les énoncés.
- La difficulté rencontrée par les enseignants insuffisants préparés à la pédagogie de projet.

¹ In l'éducation, N5, 2006, p11 article : MALIKA.SABRI

- L'hétérogénéité de niveau et le mélanger des élèves amazighophone et non amazighophone.
- La difficulté qui se trouve c'est le travail de groupe et aussi la transmission de message.
- Les difficultés des écritures des élèves arabophones
- La prononciation: la majorité des apprenants rencontre des problèmes liés à la prononciation.
- Les enseignants remarquent que les apprenants utilisent la langue maternelle.
- Au niveau lexical, ils ont une connaissance limitée de vocabulaire.
- Les difficultés surtout dans le travail de groupe et aussi la transmission de message.
- On ne trouve pas le temps en plus pour mieux expliquer pour les arabophones.
- Difficultés à enseigner et d'assimiler les règles Grammaticales.
- L'approche par compétence demande beaucoup de moyens afin d'arriver à un objectif déterminé
- L'effectif nous gêne surtout dans l'avancement des cours, surtout quand on travaille avec les apprenants en groupe
- Difficultés rencontrées en niveau de l'oral: les difficultés se manifestent au niveau de l'expression orale; les apprenant n'arrivent pas à s'exprimer couramment dans la langue enseignée ; ils utilisent des emprunts, Et un langage incorrect puisqu'il est difficile pour eux de prononcer les lettres alphabétiques pour former des mots quand ils pensent en arabe. ce contenu apparaît les propos dans un des enseignants qui déclarent:
 - A1:<<ils n'arrivent pas à s'exprimer facilement, ils font appel aux emprunts>>
 - A2:<< ils parlent mal, ils ne comprennent pas tout>>
A3:<< la prononciation de quelques lettres et leur calligraphie>>
 - A4:<< ils utilisent la langue incorrect, en employant des mots en arabe ou en français, langage bref, ils ne peuvent pas faire des longs paragraphes>>
 - A5:<< il n'arrive pas à exprimer correctement la réponse>>
 - A6:<< difficile à prononcer les lettres alphabétiques ou former des mots ou des phrases quand on pense en arabe>>

- A7: << *il y a ceux qui comprennent pas la langue amazigh, parce qu'ils ne font pas l'effort de leur part, ne la parle pas en dehors de la classe*>>
- A8: << *il ne parle pas la langue amazigh, en plus ils n'essaient pas de la connaître, ils n'ont pas de moyens pour les aider*>>.

Les apprenants arabophones rencontrent des difficultés en langue tamazight et plus précisément au niveau de l'écrit, chose qui les pousse à penser dans leur langue maternelle et lors de leur production écrite et évidemment à commettre des erreurs.

La majorité des apprenants rencontrent plus de difficultés dans les activités d'ordre lexical.

Les enseignants déclarent que leurs élèves trouvent des obstacles au niveau grammatical.

Les informateurs témoignent que les apprenants trouvent plus de difficultés au niveau phonétique.

L'aspect lexical semble être le plus difficile pour les apprenants arabophones, ce qui les incite à entremêler leur propre lexique et celui de la langue cible.

La majorité des enseignants ont justifiés leur choix par le fait que le lexique des apprenants est pauvre, expliquer certaines notions, mots et points relatifs au lexique et afin de faciliter la compréhension ils font appel à la langue maternelle. En effet, il n'y a qu'un seul enseignant qui a opté pour le deuxième choix qui est l'enseignement de la grammaire, dans lequel il confirme que: << *comme les règles de la grammaire sont extraites, alors c'est un peu difficile pour un élève moyen de saisir bien leur fonctionnement si on ne fait pas appel à la langue maternelle* >>

L'enseignement du lexique Demande plus le recours à la langue maternelle que celui de la grammaire.

V.1. Les interférences linguistiques:

Les dictionnaires de linguistique et des sciences du langage Larousse définit les interférences comme suit: << *on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un travail phonétique, morphologique, lexicale ou syntaxique, caractéristiques de la langue B*>> (1999: 252)

Dès lors, l'interférence peut être considéré comme un phénomène résultant du contacts de deux ou plusieurs langues, plus précisément ce sont les changements engendrés au cours de la langue, comme l'ensemble de système phonologiques, une grande partie de la

morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaires (parenté, couleur, temps, etc) (1996:23)

D'un autre côté F.DEBYR définit l'interférence selon trois points de vue, qui nous semble intéressant pour notre travail de recherche:

D'abord << *d'un point de vue psychologique: l'interférence peut être considérée comme une contamination de comportement*>>

Ensuite << *d'un point de vue linguistique, l'interférence est défini comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues*>>

Enfin << *du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence est un type particulier de fautes c'est comme l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle* >> (1976: 34- 35)

à partir de ces définitions, nous pouvons dire que l'interférence est un phénomène qui circulent au sein des classes du cycle moyen, du fait que notre contexte linguistique détend plusieurs langues différentes, ceux qui poussent les apprenants arabophones à commettre des erreurs et a employés des traits linguistiques appartenant à leur langue maternelle(arabe, kabyle) dans leur production écrite ou même oral.

v. 2. Les types d'interférences:

A. Interférences phonétiques :

Nous désignons généralement Par interférence phonétique, l'usage des traits phonétique ou des sens propre à la langue maternelle pendant les productions langagier en langue d'apprentissage. Autrement dit ce sont les difficultés de prononciation que commet l'interlocuteur dans la langue cible à cause de l'influence de la langue première.

pour M. blanc:<< *il y a une interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise dans la langue active, de sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte, elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger*>> (1998:178).

Après avoir effectué nos séances d'observations, nous avons remarqué que les apprenants arabophones, font souvent recours à leur langues acquises, soit le berbère comme langue maternelle ou encore l'arabe classique comme première langue de scolarisation, en effet ce recours est dû à la pauvreté du système phonétique dont dispose ces deux langues par rapport

à celui de l'arabe (l'arabe comporte que 3 voyelles orales, le berbère procède ainsi 6 voyelles).

B. Les interférences lexicales:

M. blanc définit l'interférence lexicale comme suit: << *on parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur, remplace de façon inconsciente un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue*>>1998:179

Selon MJ. Hamel et J.MILICEVIC : << *tout emploi inapproprié d'un lexique ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelle et/ou de concurrence. un emploi est jugé inapproprié s'il mène à la grammaticalité, Mais aussi s'il résulte en une maladresse.*>>(2005: 29)

Cela dit, l'apprenant transpose un mot de sa langue maternelle en langue cible, donc elle renvoie au mauvais usage du lexique en arabe à la place d'un autre par le biais de la traduction en sa langue maternelle.

C. Les interférences grammaticales/ morphosyntaxes :

Dans ce type d'interférence l'apprenant produit en langue arabe selon la structure syntaxique de la langue maternelle. M. blanc note à ce sujet: << l'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. elle existe pour les aspects de la syntaxe: l'ordre, l'usage des pronoms, déterminants, des prépositions, les accords, le temps (...)>>(ibid)

L'interférence grammaticale renvoie à l'emploi des composantes de la langue maternelle en les calquant sur la langue d'apprentissage (l'accord en genre et en nombre, la conjugaison...etc)

D. Les interférences sémantiques :

Concernant l'emploi des mots en langue arabe dont le sens correspond à la langue maternelle. De ce fait ce type d'interférence est dû à l'usage des mots ambigus à titre illustratif: les homonymes et la polysémie. Effectivement, l'interférence sémantique abuse le sens de l'énoncé.

VI. 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 orthographe 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 connaissance.²

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 jamais enseignée. Il convient donc de distinguer des erreurs << profondes >> liées à des << ratées >> l'apprentissage 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'erreur serait alors le résultat d'un nouvel apprentissage.³

La difficulté pour l'enseignant consiste à diagnostiquer ce 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 >>.⁴

VII. 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 Aistolf: les erreurs peuvent devenir des << fautes condamnables >> des << symptômes intéressant, des obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée >> ⁵

L'erreur est un des temps de dialectique qu'il faut nécessairement traverser. Elle suscite des enquêtes plus précises, quel est l'élément moteur de la connaissance.⁶

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.

² [http :www.oaisfle.com/document/p%C3%A9dagogie de l'erreur.html](http://www.oaisfle.com/document/p%C3%A9dagogie%20de%20l%27%20erreur.html). << l'erreur en pédagogie >>, dossier thématique par Andre Giordan avec Daniel Fauve et Armen Tarpinian, Decembre 2013.

³ Idem

⁴ Idem

⁵ Astolfi J.P, << l'erreur, un outil pour enseigner >>, Issy-les-Molineaux : ESF,1997, p15

⁶ Bouchelard G, << Essai sur la connaissance approchée, >> librairie philosophique, Paris p 249

VII.1. Erreur 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.

VII.1.1. Définition de la phonologie:

La phonologie est la science qui étudie les sons du langage de point de vue de leurs fonctions dans le système linguistique.⁷

VII.1.2. Le point 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 production.
 - Les variations régionales.
 - Les variations contextuelles, c'est-à-dire conditionnée par l'environnement phonique.
- un /a/ n'as pas du tout le même timbre voisinage d'un /Z/ ou d'un /a/emphatique.

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

Ce genre d'erreurs est attesté chez nos enquêtes. 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 [a] est très proche de [u] [ə]. Le vide vocalique [ə] peut-être perçu comme un [a] ou comme un [u] et vice-versa.

la voyelle neutre [ə] n'as pas de pertinence phonologique, elle n'est pas un phonème. elle apparaît pour faciliter la prononciation (Voyelle d'appel). à l'écrit, on peut se passer d'elle, d'ailleurs dans une transcription chronologique, on ne la note jamais on arrive aisément à lire ce qui est écrit.⁸

⁷ Dubois et alii .<<Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage>>, 1994, p375-376.

⁸ Idem

VII.2.1 Confusion entre la voyelle [a] et voyelle zéro [Ø]:

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

Erreur	Correction
Ger/verbe/mettre	Gar/preposition/entre
Lqadis	Lqedd-is
Tmurt n laqbyl	Tmurt n leqbayel
Afrensa	Yer fransa
Txelaltis	Taxellalt-is
Dalegyen	Dalegyan
Weyzen	Wayzen
Ayarsiw	Ayersiw
tazeyt	tazayt
Ntafsut	Ntefsut

La confusion entre <<e>> et <<a>> bon le premier exemple (paire minérale) mène à un changement de sens:[GER] le verbe [mettre] et[ger] la préposition<<entre>>. Notons que le vide vocalique<<e>> rend la prononciation plus facile.

VII.2.2 Confusion entre la voyelle neutre<<e>> et la voyelle<<u>>:

Ce cas se présente dans les exemples suivants:

Exemple :

Erreur	Correction
Da meqrane	Dda Nuqran
Taxumrite	Taxemrit
Daburkan	D aberkan
Weccen	Wuccen
Yurna	Yerna
Ad nreh	Ad nruh
Ireggel	Irewwel

Dans l'exemple << ireggel>>/<<irenrvél>>, La formation de l'aoriste intensif du verbe <<rwel>> se fait sur la base de la tension de la deuxième consonne du radical <<w>> qui se réalise [gg], c'est cette règle morphologique qui est appliquée par l'apprenant.

VII.2.3 Confusion entre le vide vocalique <<e>> et la voyelle <<i>>:

Ce type d'erreur est moins attesté que les deux premiers

Erreur	Correction	Explication
Yederhucen	Yiberhucen	Erreur liée à la règle de l'État d'annexion Maintien de la voyelle initiale et ajout de la semaine royale (préfixation de Y)
Yimawlanis	Yimawlan-is	maintien de la voyelle initiale et préfixation de y

VII.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 conversation retenue est de la maintenir dans la position occupée dans le mot isolé (forme verbale conjuguée) ou participe muni de leur désinences et nominales.⁹

Ce type d'erreur apparaît dans les cas suivants:

Erreur	Correction
Yixedemas	Ixeddem-as
Idegras	Ideger-as
Isekcamas	Isekcem-as
Isderylit	Yesderyel-it
Temmugered	Temmuger-d
Timarqmt	Timreqqemt

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

⁹ Nait-Zerrad K., <<Grammaire de berbère contemporain (kabyle)>>, morphologie, ENAG, 1996, p47

VII.2.5. Définition de l'assimilation :¹⁰

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. Les 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 de 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 mots ou des verbes avec lesquelles elles sont en contact.¹¹

Les plus fréquentes sont celles qui se produisent avec les propositions <<n>>(de), et <<d>>(Et/ avec), le morphème de préduction nominale d (c'est/ il y a), et l'affixe pronominal direct -t (le).

2.5.1. Les erreurs liées aux différents types d'assimilation:

Ce phénomène affecte plus particulièrement les propositions suivies d'un nom ou d'une relative suivie d'un verbe.¹²

a. prépositions + nom:

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

Origine	Realisation	Erreur	Transcription	Correction
n+t	t-t	N tmucuha	[tmucuha]	N tmucuha
G+w	Gg	Deg yussan	[ððggussan]	Deg wussan
G+u	Gg	Deg uxxam	[gguxxam]	Deg uxxam

Comment écrire ce qu'il prononcent ou ce qu'ils 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.

¹⁰ MEFTAHA A. et al, << standardisation de l'aménagement linguistique, Rabat 8-9 décembre 2003 de l'institut royal de la culture amazighe Rabat, 2004, p 35.

¹¹ CHAKER S. << la codification graphique du berbère : état des lieux et enjeux >>, aslugen n tira n tamazight, actes du colloque international : la standardisation de l'écriture amazighe, HCA, Boumerdes 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Arredj le 27 et 28 septembre 2010 p63.

¹²

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	IgmȚin	[igmyin]	I yemȚin
I +i	Ig	Igfehmen	[igfahman]	I ifehmen

c. assimilation facultative:¹³

il s'agit dans ce cas de la proposition n+ nom commençant par les consonnes r,f,l,m,b :
exemple:

Origine	Realisation	Erreur	Transcription	Correction
n+u	R+r	Axxam riða	[axamnrida]	Axxam n riða
N+m	M	Axxam mmis	[axamMis]	Axxam n mmi-s
N+l	l-l	Tmurt leqbayel	[omurOlaqbajat]	Tmurt n leqbayel

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

Nous remarquons d'autres cas d'assimilations dans les écrits des apprenants c'est le cas de:

d. la conjonction de coordination << d >> et << t >> préfixe du féminin:¹⁴

Erreur	Correction	Explication
Taqerruyt ttqejirin	Taqerruyt d tqejirin	le non réalisation de la conjonction de coordination au niveau de la prononciation: assimilation

¹³ NAIT ZERRADK.,OP.CIT,P39

¹⁴ NAIT ZERRADK, Grammaire de berbère Morphologie,ENA 1996,p38.

e. la confusion entre l'actualisateur <<d>> et le préfixe du féminin <<t>>:

Ce cas apparaît à travers les exemples suivants:

Erreur	Correction
Tamacahut	Dtamacahut
Ttalqaqt	Dtaleqqaqt
Tiwezlanin	D tiwezlanin
TaVezfant	DtaVezfant
Yurna	Yerna
Ad Nreh	Ad nruh
Ireggel	Irewwel

En plus de la non distinction entre l'auxiliaire de prédiction <<d>> Le préfixe <<t>> du monème discontinu t.....t la suppression du suffixe de ce dernier apparaît dans le 3eme 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-:

Tableau

À travers ces exemples, nous remarquons la suppression de la modalité de l'aoriste dans le premier exemple. Par contre, cette dernière est remplacé par variante <<a>> dans le reste des syntagmes.

Erreur	Transcription phonétique	Correction
Ttwali	[a t s w a l l]	Ad twali
Anetturar	[a n t s u r a r]	Ad netturar
Atteqqim	[a t s a q q l m]	Adteqqim
A ttyečč	[a t s a x j m]	Ad texdem

g. Confusion entre <<d>> la particule de l'aoriste et et le pronom affixe du verbe<<t>> et <<tt>>:¹⁵

Erreur	Transcription phonétique	Correction
Ati dyar	[at s l d j ar]	Ad tt-id-yerr
atnezɖ	[a o n a z ɖ]	Ad t-nezɖ
atsselɥuyem	[a t s s a l ɥ u j a n]	Ad t-sselɥuyen
A tyečč	[a t s j a t s]	Ad tt-yečč

h. Entre d <<ad>>, d <<directions>> +t <<indice de personnes>>:

Exemple:

Erreur	Transcription phonétique	Correction
As temri	[a s t a m y i]	Ad as-d-temyi
Ase ditawin	[a s d l o a w l n]	Ad as-t-id-awin
Ayid sefhem	[a j l d s a f h a m]	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 personnes<<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:

Exemple :

Erreur	Transcription phonétique	Correction	Explication
Igwin	[l g a b b l n]	Ay yuwwin	Il ya une assimilation entre le relative <<ay>> et le préfixe du participe << y/ i>>.
Igfehen	[l g f a h m a n]	Ay ifehen	

j. Confusion entre le relatif <<i>> y/i le préfixe du participe:¹⁶

Exemple

Erreur	Transcription phonétique	Correction	Explication
icebɥen	[l g s a b ɥ a n]	l icebɥen	Absence du relative " l "
l t c u h u n	[l t c u ɥ u n]	l t c u h u n	Erreur entre le relative " l " et le préfixe du participe

¹⁵ AMAOUI M. el al <<aslugen n tira n tamazight>>, actes du colloque international :<< la standardisation de l'écriture amazigh, HCA Boumerdes du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj-Arreridj le 27 et 28 septembre 2010 p237-239.

¹⁶ ACHABR, tira n tmazight (taqbaylit) 1990 pp 36-39

I. Propositions faite par les enseignants:

Commencer à dispenser le cours chargé de tamazight dès la première année primaire.

Élaborer un dictionnaire et un lexique scolaire.

commencer par une prise en classe à l'apprentissage oral se dotant de moyens pédagogiques adéquat, Notamment en audiovisuel, et en favorisant aussi le travail en groupe pour que l'apprenant non-amazighophone en particulier puisse mieux assimiler les cours.

Penser à un enseignement spécifique qui s'inscrira dans la didactique des langues secondes et élaborer une méthode d'acquisition de la langue amazighe autant que langue secondaire ainsi qu'un manuel adéquat aux élèves arabophone qui étudient tamazight.

Prendre en charge les enseignants de cette langue en organisant des séminaires afin de répondre à certaines interrogations ayant un rapport avec la pédagogie et les différentes approches qui ne sont pas bien assimilées.¹⁷

Conclusion

Quand nous avons entamé notre travail de recherche, notre objectif de recherche était de déterminer la place qu'occupe l'enseignement de la langue tamazight.

Pour savoir les méthodes utilisées par les enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones aussi au cycle secondaire.

¹⁷ Ministre de l'éducation nationale, l'enseignement de la langue amazighe aux arabophones, quelle stratégie adoptée Tizi Ouzou p 101

Conclusion générale

Conclusion Générale

Pour conclure nous dirons que l'enseignement de la langue amazighe au cycle secondaire rencontre des difficultés qui nécessitent une prise en charge sérieuse de la part des autorités concernées à plusieurs niveaux.

Après leur officialisation en 2016 2017 dans la Constitution, l'enseignement de tamazight a été introduit dans 32 wilayas selon le ministre de l'Éducation nationale.

Nous avons constaté qu'en général les élèves trouvent des difficultés à l'oral plus qu'à l'écrit et que le dynamique du passage de l'oral à l'écrit est difficile pour la plupart d'entre eux. N'empêche qu'ils arrivent à acquérir certaines compétences de communications, malgré leurs difficultés de prononciations de certaines lettres, en utilisant des mots ou des textes qui ont déjà lu et appris par cœur. Mais leurs compétences en lecture est difficile à acquérir quand il s'agit de produire des énoncés qui parlent de soi en leur environnement.

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

La pédagogie de projet aiderait les enseignants à gérer la diversité des apprenants, en fait la majorité des enseignants questionnés soutient l'idée qu'elle facilite leur tâche et donne la possibilité aux apprenants de s'impliquer avec aisance quel que soit leur langue maternelle.

Le travail de groupe qui contribuerait à faciliter l'apprentissage de la langue tamazight chez les apprenants arabophones. En effet, les informateurs que nous avons questionnés soutiennent que le travail en groupe. Ceci les motive et les encourage à effectuer des projets.

Les apprenants arabophones seraient confrontés à des difficultés liées au lexique et à l'expression orale, au fait d'après l'analyse des entretiens nous avons remarqué que la majorité des apprenants arabophones trouvent des difficultés au niveau de l'expression orale et aussi au niveau de lexique.

L'approche par compétence et la méthode utilisée par les enseignants de la langue tamazight dans tous les établissements car c'est une méthode efficace d'éducation.

Agzul n tmaziyt

Anekcum n tmaziyt deg uylif n tterbga azzayri toud yer waṭas inedruyen i tyac temnaḍt n leqbayel, ad d-nebder tallit n 1980, aneḥbus yef leqraya di yak tamnaḍt n leqbayel deguseggas 1994 almi d asmi I tuyal tmaziyt d tutlayt tmsibt deg useggas n 2016-2017. Ayagi yessbgen-ay-d lwelha yef uselmed n tutlayt n tmaziyt di yal aṣerbaz azzayri.

Aselmed n tutlayt n tmaziyt yenger abrid nniḍen, dayagi I yeḡḡan leqdic agi nney ad yeddu deg ubrid-a, acku aselmed n tutlayt n tmaziyt tura ur yeqqim arak an di temnaḍt n leqbayel imi yelḥaq ula yer temnaḍin yettmeslayen s taerabt. A yagi d tagnit iwnadi deg wayen yeenan amahil id-ittuhegga I temnaḍin agi s yiles aṣerab, acku timnaḍin mgaraden deg yidles. Rnu yer waya, ma yella fkan azal I temsalt agi umgired deg yidles deg uheggi n yiselmeden I tesyunin yecban tigi.

Tutlayt n tmaziyt am tutlayin n umaḍal. Ula d nettat tabna yef unagraw n usyal n tesnilest, d yilugan ara as-ingren abrid yer tira. tamaziyt d tutlayt I d-turew timawt, akken ad tenerni wa ad telḥu deg unnar ilaq ad tetṭf adeg deg tira.

Nessawed ad d-nessebyen belli tuget n yiselmeden ttmagaren anda-tt-lemden waeraben d leqbayel, d ayen I d-ten yeḡḡan semrasen aṭas n tarrayin akken ad jebden lwelha n yinelmeden-agi. Rnu inelmeden iṣerbawalen ur ssinen ara ad mmeslayen tutlayt n tmaziyt akken ilaq, ur tt-arun akken iwata.

Axeddim s yigrawen yetteawan inelmeden iṣerbawalen akken ad lemden tutlayt n tmaziyt, merra iselmeden nnan-d belli axeddim s yigrawen yetteawan inelmeden iṣerbawalen akken ad lemden tutlayt n tmaziyt.

Tasegnisent tannezlayt, tezmer ad tili d tarayt ilaqen I uselmed deg tesmilin yemxalafen, merra iselmeden nnan-d belli d tagi I d tarrayt ilaqen.

Ter taggara, nufa-d belli tarayt n yisefranen, tetteawan inelmeden deg uxeddim-nsen, tuget n yiselmeden nnan-d belli d tidet tetteawen ama d inelmeden ama d iselmeden.

Annexes

Annexe 1(Corpus) : Questionnaire adressé aux enseignants

1. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner tamazight?
 - Parce que la langue tamazight est une langue nationale et officielle.
2. enseigner la langue tamazight dans les régions arabophone est-ce:
 - Décourageant
 - valorisant
 - Enrichissant
3. vous expliquez la leçon avec une autre langue?
 - oui
 - non
4. comment transmettez-vous le message aux élèves arabophones présents dans la classe?

On explique la leçon avec une autre langue (arabe)
5. quelle est la méthode d'enseignement de l'expression écrite est-ce que par exemple en suivant tous les détails du guide de l'enseignant?

Je ne me limite pas au guide de l'enseignant. Même s'il y avait des thèmes de rédaction, j'ai choisi des sujets qui intéressent les apprenants et leurs goûts. Dans ce genre de sujet de rédaction, les apprenants s'expriment avec beaucoup de motivation.
6. Les exercices Les exercices d'orthographe se font généralement:
 - En classe
 - À la maison
7. vous donnez des projets à faire chaque fin de séquence?
 - oui
 - non

8. est-ce les élèves qui préparent la leçon ou bien vous qui donnez les leçons directement?

Les élèves qui préparent la leçon, nous sommes que des guides pour corriger les informations.

9. est-ce que vous avez des élèves non concernés par la langue tamazight?

Oui on a des élèves non concernés par la langue tamazight.

10. comment améliorer vous le niveau bas des élèves pour qu'ils Excellent?

Pour améliorer le niveau des élèves pas au niveau excellent on pose des questions pour encourager, et on donne des exercices à faire.

11. les capacités des élèves sont-ils nécessaires pour un programme de tamazight?

- oui x
 non

12. est-ce que vous utilisez la langue maternelle en expliquant votre cours à vos élèves?

- oui x
 non

13. autorisez-vous les apprenants à utiliser la langue maternelle quand ils s'expriment?

- oui x
 non

14. est-ce que vous choisissez des projets pour le corriger en classe afin que l'apprenant constate les erreurs commises?

Oui chaque fin de séquence on choisit des projets pour une correction en classe.

15. y a-t-il un changement au niveau du programme?

Pour les niveaux 1AS et 3AS non, mais les 2 AS oui il y a une séquence de théâtre.

16. quelle est l'ambiance dans laquelle se déroule le cours?

Il y a une grande participation des apprenants mais parfois ils ne se montrent pas motivants.

17. êtes-vous très attachés au programme ou au manuel scolaire?

Non, j'essaie dans la plupart des cas de m'adapter à la situation de l'apprenant.

18. Quels sont les problèmes qui se posent au niveau de l'écrit?

les difficultés sont beaucoup plus le "m" et "n" rarement mi ara ferqen gar-asen, akked "wi" iwumi neqqar tamsertit (l'assimilation), le "e" akked "d" akked "d" "t" par exemple ad arum sin "tt" au lieu ad arum "d" akked "t" **exemple : "d taqcict "nitni ad am-t-id arun "ttaqcict" même si nexdem le cour ad am-t-id arum akka, aked "ad truhed" adam-t-id arun "attruhed" mais généralement "m" "n" "e" akked wigi id-nettaf.**

19. . Comment décrivez-vous le rôle de la langue maternelle dans le cours?

- essentiel
 facilitateur
 négligeable

20. est-ce que vous maîtrisez réellement l'approche par compétence?

Yella wanda i tarayt uselmed s tzemmar d ayen igarzen s watas, d ayen ara yefken i unelmad tilelli ad ixedem i yiman-is, ad iktazel iman-is i yiman-is acku aselmad ad yili dimwellah dam iwen di yal tagnit, maca anelmad d netta ara Yilin di tlemmast n wugur (la situation).

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux apprenants

1. Définissez la langue tamazight.

La langue tamazight est une langue nationale et officielle, elle est officialisée par le ministre de l'Éducation.

2. étudier la langue tamazight:

- Me plait beaucoup
- Pas du tout
- Un peu

Il y a des élèves qui disent (des élèves arabophones).

3. As-tu des difficultés en apprenant tamazight?

- oui beaucoup plus les élèves arabophones
- non

4. Les leçons de tamazight sont-elles satisfaisantes pour vous?

- Oui
- non

5. La méthode de votre enseignant vous plaît?

- oui
- non

6. Vous utilisez la langue maternelle dans vos cours ou bien la langue tamazight?

Oui, parfois on utilise la langue maternelle.

7. aimez-vous le fait que votre enseignant explique en arabe de temps en temps?

- oui
- non

8. Est-ce que vous regardez les programmes TV en tamazight ?

- oui
- non

Annexe 3

Lieu d'enquête (communes touchées par notre entretien T.G)

	Wilaya	Commune	Nom d'établissement	Nombre de classe dans l'établissement	Nombre d'élèves dans l'établissement	Nombre d'élèves qui étudie Tamazight
1	Tizi-Ouzou	Tizi-Ghenif	Ourez-Ddine	7	550	Tout
			Achour			
			Polyvalent	8	580	Tout

Annexe 4 : Liste d'abréviations

A.P.C ⇨ approche par compétence

P.P ⇨ pédagogie de projet

P.P.O ⇨ pédagogie par objectif

S.E.A ⇨ système éducatif algérien

Bibliographie

Ouvrages

- ACHABR, tira n tmazight (taqbaylit) 1990 pp 36-39
- Ait Amar maziane. O<< de la pédagogie par objectif à l'approche par compétences migration de la mention de compétences>> in: synergie Chine n9, 2014 p 146
- AMAOUI, M el al <<aslugen n tira n tamazight>>, actes du colloque international :<< la standardisation de l'écriture amazigh, HCA Boumerdes du 20 au 22 septembre 2010 et Bordj-Argeridj le 27 et 28 septembre 2010 p237-239.
- AREZKI D, méthodologie de la recherche graduée, Ed l'Odysée, Tizi Ouzou 2008 p77
- AREZKI D.<< L'enseignement en Algérie, Atlantica, Paris, 2004,p 269
- Arma Ouair, pour une amélioration de compréhension orale: l'usage des documents sonores en cas de 5e année primaire, mémoire de Master sous la direction de BOUDOUNET Naïma, Université de Mohamed khider Biskra, 2015-2016p 17.
- Astolfi J.P, l'erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux : ESF,1997, p15
- BEKHTI. A cours de séminaire 2011,2012
- Bouchelard G, Essai sur la connaissance approchée, librairie philosophique, Paris p 249
- BRUNER.J << Car culture donne forme à l'esprit>>, Paris,Eshel,1999,p17
- CHAKER.S <<la codification graphique du berbère : état des lieux et enjeux >>, aslugen n tira n tamazight, actes du colloque international :la standardisation de l'écriture amazigh,HCA,Boumerdes 20 au 22 septembre 2010 et Bordj Bou-Argeridj le 27 et 28 septembre 2010 p63.
- Chaima Bensemicha, la compréhension de l'oral au collège, mémoire de Magister sous la direction de FARIBOUANANI JAMEL ELHAK, Université de Oran, 2011 2012,p 41.
- Cours de psychopédagogie(2011,2012)
- CU Q.J-P:2003 dictionnaire de didactique des français langue étrangère et seconde. Paris,CLE International.p. 80. voir aussi: MOIRAND Sophie. 1982 enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris,Hachette.
- DEKETELE J-M et ROEGIERS X ,Méthodologie du recueil d'informations, fondamentalement des méthodes d'observation, de questionnaire d'interview et d'étude de document,Ed De Boeck, Belgique, 2009, p17

- Dubois et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994, p375-376.
- D.LANDSHEERE, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, in ABERNOT, les méthodes d'évaluation scolaire, 2e édition, DUNOD France, 1997 p92,93.
- GALISSON N l'expression écrite en tamazight, Ed HCA 2006-2007, p5 CHOMSKY NOAM, 1969 p 38
- GALISSON R et COSTE D, Dictionnaire de didactique de langue, Ed Hachette, Paris 1976, p 405
- GHIGHLIONE R Et MATHALON B, les enquêtes sociologiques théorie et pratique, Ed Armand.
- HAMELINE. D, <<Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue>>. Première édition. ESF, 1979 p 97.
- JAMBINA, 1999, op.cit.p.02
- Kabir.B et all :<< pourquoi enseignent-on tamazight>> guide d'utilisation des manuels de tamazight pour le cycle moyen, édition, O.N.P.S 2003 P 7.
- LACEBMOM, <<Évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien, état des lieux>> étude de document berbère, 21, 2003
- MEFTAHA.A, et al, << standardisation de l'aménagement linguistique, Rabat 8-9 décembre 2003 de l'institut royal de la culture amazighe Rabat, 2004, p 35.
- Ministre de l'éducation nationale, l'enseignement de la langue amazighe aux arabophones, quelle stratégie adoptée Tizi Ouzou p 101
- MOIRAND S, enseigner à communiquer en langue étrangère, Ed. Hachette, Paris 1982, p15
- NABTI-A, <<Quel didactique pour l'enseignement/ apprentissage de la langue amazighe>>, in: iles d imesli n04, LEALA, UMMTO, 2012 P 32.
- NABTI.A, cours de didactiques 2011/2012
- NABTI et TIGZIRI N, étude sur l'enseignement de la langue amazighe, bilan et perspective, Alger 2000.
- Nait-Zerrad K., Grammaire de berbère contemporain (kabyle), morphologie, ENAG, 1996, p47
- NAIT ZERRADK, Grammaire de berbère Morphologie, ENAC, 1996, p38.

- O.N.P.S Juillet 2005.p.20
- Radhia Charak, comment réussir à l'oral ? vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLF. cas des élèves de 3e année secondaire, mémoire de Magister sous la direction de Manaa Gaouau, Université de Batna 2006-2007 p31.
- ROEGIER X, << la pédagogie de l'intégration en bref >>, Rabat, Mars, 2006 p 34

Articles

- Belkacem.H, 2009 « les interférences lexicales d'ordre phonétiques dans la production écrite d'élèves de terminales », synergie Algérie n° 4.
- Jean Pierre, et Gruca.I cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003.
- SABRI M, << enseignement de la langue tamazight: entre insuffisance du présent et exigence du futur >>, in timsal n tamazight, N3, S/d de A.Dourari, CNPLET, Alger 2012, << l'enseignement de la langue amazigh en Algérie quelles bases pédagogiques? >> in la revue des deux rives, Europe- Maghreb, << l'enseignement de la langue amazigh au Maroc et en Algérie : pratique et évaluation, s/d de Michel QUITOUT et Marille RISPAIL, Grenoble, 2009 et >><< l'enseignement de la langue amazighe aux arabophones, quelle stratégie adoptée, CAF des étudiants arabophones, du DLCA de Tizi Ouzou >> acte du 2 eme colloque: tamazight dans le système éducatif algérien. problématique d'aménagement, s/d de ABD Rezak, D OURARI, CNPLET/MEN, 2005 ENAG, 2011.

Mémoires :

- BENSEMICHIA, Ghanima, « la compréhension de l'orale au collège », mémoire de magister sous la direction de FARI BOUANANI, Gamal El hak, université d'Oran 2011/2012.
- CHERAK Radia, « comment réussir à l'orale ? vers l'adaptation d'une compétence discursive en F.L.E », cas des élèves de 3^{ème} année secondaire, mémoire de magister sous la direction de MANAA Gaouau, université de Batna, 2006/2007.

Webographie

- MULLER.F.in<<Moduler le temps d'apprentissage d'un parcours de formation individualisé et diversifié>> proposition numéro 10 du rapport Blancher (février 1998) <http://parcours-diversifies.scola-ac-paris.fr/>.
- PETITHORY.F Introduction à l'approche communicative [HTTP:// tentative 1monsite.esy.es/wpcontent/uploads/ 2016/ 06/ approche communicative.docx](http://tentative1monsite.esy.es/wpcontent/uploads/2016/06/approche_communicative.docx)
- PERRENOUD P, L'approche par compétence: définition et principes, [HTTP://tarekghalel.ek.la// approche. Compétence .définition et principe-a293733531](http://tarekghalel.ek.la//approche.Compétence.définition.et.principe-a293733531)
- [www.ac.strasbourg.fr>stss](http://www.ac.strasbourg.fr/stss) PDF
- [http :www.oaisfle.com/document/p%C3%A9dagogie de l'erreur html.<<l'erreur en pédagogie>>](http://www.oaisfle.com/document/p%C3%A9dagogie_de_l'erreur.html),dossier thématique par Andre Giordan avec Daniel Fauve et Armen Tarpinian, Decembre 2013.

Table des Matières

Table des Matières

Introduction générale	7
Chapitre I : Partie Théorique : Définition des méthodes pédagogique et Définition des mots clés	10
Introduction.....	11
I- Cadre Méthodologique	11
I-1. Présentation de l'enquête.....	11
I.2. Technique de rédaction	11
I.2.1. L'observation	11
I.2.2. Observation indirecte	12
I.2.3. observation directe	12
III.2. Présentation du terrain.....	12
III.3. Quelques difficultés du terrain.....	12
III.4. Répartition du travail	13
III.5. Bref historique sur l'enseignement de la langue amazigh	13
IV. Définition des concepts clés.....	14
IV.1. pédagogie	14
IV.2. Apprentissage.....	14
IV.3. Apprenant	14
IV.4. Approche	15
V. les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants	15
V.1. L'approche par compétence	15
V.1.1. les principes de l'approche par compétence	16
V.1.2. les objectifs de l'approche par compétence.....	16
V.1.3. L'approche communicative	16
V.1.4. Les forces de l'approche communicative	16
V.1.4.1. La centration sur l'apprenant.....	17
V.1.4.2. L'authenticité	17
1.4.3. La compétence de communication	17
IIV. Composantes de la compétence.....	17
1-La composante discursive	17

2-La composante linguistique et grammaticale.....	18
1. La composante sociolinguistique	18
4.La composante stratégique et procédurale.....	19
IIV.1. Le rôle de l'enseignant.....	19
IIV.2. Le rôle de l'apprenant	21
IIV.3. La pédagogie de projet Histoire et origine	22
IIV.4. La définition de la PP	23
IIV.5.La définition de PP selon les documents de la langue tamazight	23
IIV.6. Pourquoi s'intéresser au projet?.....	24
IIV.7.Les Objectifs de la pédagogie de projet	25
IIV.8.L'évaluation en pédagogie de projet	26
1. L'évaluation diagnostique	27
2. l'évaluation formative	27
3. L'évaluation sommative.....	27
IIV.9.Le projet dans le nouveau programme	27
I. La démarche de projet	28
I.1. L'identification	29
I.2. La mise en œuvre.....	29
I.3. La recherche	29
I.4. Le traitement de l'information	29
I.5. L'aboutissement de projet	30
II. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet	30
III. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale.....	31
IV. Les caractéristiques de la compréhension orale	32
V. le rôle de l'apprenant dans la pédagogie de projet	32
3.1. Définition du PPO	32
3.2. Principe de la pédagogie par objectif.....	33
4.2. Avantages de la pédagogie par objectif.....	33
4.3. Limites de la pédagogie par objectif.....	34
1. Objectif spécifique et opérationnel	36
5. L'évaluation de la PPO	36
1. L'évaluation pronostique.....	37
2. L'évaluation formative	37
3. Évaluation sommative	37

Conclusion	38
Chapitre II : Partie Pratique	39
I. Analyse des données	40
II. Gestion d'une classe hétérogène	47
III. Volume horaire consacré pour tamazight.....	48
IV. Les difficultés rencontrées aux apprenants arabophones	49
V. 1. Les interférences linguistiques	52
v. 2. Les types d'interférences	53
A. interférences phonétiques	54
B. les interférences lexicales.....	54
C. les interférences grammaticales/ morphosyntaxes	54
D. les interférences sémantiques.....	54
VI. relation entre l'erreur et l'apprentissage	55
VII. Les différents types d'erreurs commises	55
VII.1. Erreur de type phonologique	56
VII.1.1. Définition de la phonologie.....	56
VII.1.2. Le point de notation (phonétique, phonologique).....	56
VII. 2. Erreurs liées à la notation des voyelles	56
VII.2.1 Confusion entre la voyelle [a] et le vide vocalique [e].....	57
VII.2.2 Confusion entre la voyelle neutre<<e>> et la voyelle<<u>>.....	57
VII.2.3 Confusion entre le vide vocalique<<e>> et la voyelle<<i>>.....	58
VII.2.4 problème de la voyelle neutre<<e>> à l'intérieur du mot	58
VII.2.5. Définition de l'assimilation.....	59
2.5.1. Les erreurs liés aux différents types d'assimilation	59
a. erreur liée à l'emploi du relatif.....	60
b. assimilation facultative	60
c. la conjonction de coordination<< d>> et<<t>> préfixe du féminin	60
d. la confusion entre l'actualisateur <<d>> et le préfixe du féminin <<t>> ...	61
e. entre la particule de l'aoriste <<ad>> et les indices t- .n-	61
f. confusion entre <<d>> la particule de l'aoriste et le pronom affixe du	
verbe<<t>> et <<tt>>.....	62
g. entre d <<ad>>, d <<directions>>+t << indice de personnes>>.....	62

h. confusion entre le relatif <<i>> y/i le préfixe du participe.....	63
IV. propositions faite par les enseignants.....	63
Conclusion	63
Conclusion Générale.....	65
Agzul n tmaziyt.....	66
Annexes	67
Bibliographie	73
Table des matières	78