

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ  
ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ  
ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



N° d'Ordre :

N° de série :

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

**DOMAINE : Langue et culture Amazigh**

**FILIERE : Langue et culture Amazigh**

**SPECIALITE : linguistique appliquée, enseignement et communication**

**Titre**

**Difficultés de l'expression écrite en langue maternelle tamazight  
chez les apprenants des classes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**Présenté par :**  
**Boudjedaimi Tassadit**  
**Boukhari Saliha**

**Encadré par :**  
**Aliane Kaled**  
**Co- encadreur, Bekhti Ali**

**Jury de soutenance :**

Président :	Amatoui Amirouche	M.A.A
Encadreur :	Aliane Kaled	M.A.A
Co-Encadreur:	Bekhti Ali	Doctorant
Examineur 1 :	Fedikhi Razik	M.A.A

**2015/2016**



## *Remerciements*

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

*Nous remercions vivement nos directeurs de recherche : K Aliane et A Bekhti pour avoir dirigé et orienté notre travail, aussi pour leur contribution avec beaucoup d'efficacité à l'élaboration de ce travail.*

*Nous remercions nos lecteurs : Mr Helouane, Mr Sadi, Mr djemai pour le temps qu'ils nous ont donnés et pour leurs intentions.*

*Nous remercions nos familles pour leur aide et leur présence à nos cotés durant toute la période parcourue.*

*À toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.*

*Nous tenons à remercier également les membres de jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail.*

## *Dédicaces*

*C'est avec un grand honneur et un immense plaisir que je dédie ce travail à :*

*Mes très chers parents (Moussa et Malika) auxquelles je souhaite une bonne santé et une longue vie.*

*À mon mari qui m'a beaucoup encouragé*

*À mes sœurs et mes frères*

*À tous mes proches et mes amis*

*À tous ceux qui me connaissent de près ou de loin.*

*Saliha*

# *Dédicaces*

*C'est avec un grand honneur et un immense plaisir que je dédie ce travail à :*

*Mes très chers parents (Youcef et Nacera) en reconnaissance de Leurs sacrifices incessants et leurs soutiens.*

*À mes sœurs et mes frères*

*À mon fiancé qui m'a beaucoup encouragé*

*À mes grandes mères paternelles et maternelles*

*À tous mes proches et mes amis*

*À tous ceux qui me connaissent et tout ceux que j'estime.*

*Tassdit*

# Sommaire

# Sommaire

---

<b>Introduction générale</b> .....	9
<b>Chapitre I : Cadre conceptuel et état de la question</b> .....	14
<b>Chapitre II : L'enseignement de tamazight et les méthodes pédagogiques</b> .....	20
<b>Chapitre III: Analyse des expressions écrites</b> .....	32
<b>Conclusion générale</b> .....	54
<b>Résumé</b> .....	56
<b>Bibliographie</b> .....	67
<b>Annexes</b> .....	71
<b>Table des matières</b> .....	143

# Introduction générale

L'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien est un acquis de plusieurs événements qu'a vécu la Kabylie tels que le tournant de 1980 et l'année du boycott de 1994 pour que la langue amazigh devienne une langue enseignée dans les établissements scolaires en 1995.

La langue tamazight deuxième langue nationale est devenue officielle depuis le 07 février 2016 en Algérie. A la faveur de la révision constitutionnelle du mois de mars 2016 : « *Tamazight est également langue nationale et officielle. L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la Langue amazighe, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique* ». <sup>1</sup> La langue amazighe est enseignée de nos jours dans quelques régions amazighophones comme Tizi-Ouzou, Batna, Bejaïa, Bouira et autre régions arabophones ...

Assurer à une langue une place à l'école c'est lui assurer des possibilités de survie dans l'usage courant, dans les différents domaines de la culture locale et dans le marché du travail, cela contribue à augmenter son prestige social.

Dans le domaine de l'enseignement, l'enseignement et l'apprentissage des langues passent par différentes étapes. Au stade d'apprentissage, les apprenants rencontrent des difficultés, et c'est à l'enseignant de les amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptées.

Après plus d'une vingtaine d'années d'enseignement de cette langue amazigh, les enseignants rencontrent toujours au cours de l'exercice de leur tâche beaucoup de difficultés que ce soit sur le plan pédagogique ou méthodologique.

En l'an 2003, le ministère de l'éducation nationale prône la pédagogie de projet comme méthodologie d'enseignement/apprentissage en Algérie. Cette méthode a pour objectif de faire évoluer et développer la qualité de l'enseignement. La pédagogie de projet étudie les voix et les moyens qui permettent d'asseoir l'enseignement et l'apprentissage de tamazight sur des bases scientifiques. La pédagogie vise toutes les matières de l'école algérienne.

---

<sup>1</sup> Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire, Conventions et accords internationaux - lois et décrets, arrêtés, décisions, avis, communications et annonces. N° 14 (traduction française) p06. 07/03/2016.

Sur le plan pédagogique, les apprenants montrent toujours des difficultés dans l'apprentissage. L'exemple les élèves de la quatrième année moyenne qui continuent à éprouver des difficultés concernant l'expression écrite que nous allons étudier au cours de notre recherche est à ce titre illustratif. Pourtant, tout au long de leur parcours scolaire, ils ont acquis les éléments de base de la langue.

### **Problématique**

Notre étude s'intitule : «difficultés de l'expression écrite en langue maternelle tamazight chez les apprenants des classes de 4<sup>ème</sup> année moyenne». Pour cela nous voulons savoir pourquoi les élèves de quatrième année moyenne rencontrent des difficultés en expression écrite dans leur langue maternelle qui est tamazight ? Nous nous interrogeons sur les causes de ces difficultés et quels sont les moyens les plus adéquats pour y remédier ?

Afin d'élucider ce problème, nous allons essayer d'émettre quelques hypothèses qui nous serviront d'appui et qui seront confirmées ou infirmées au fur et à mesure de la progression de notre travail.

### **Hypothèses**

- Dans un premier temps nous supposons que ces lacunes sont dues au manque de travaux dirigés sous forme d'exercices et de productions écrites.
- Dans un second temps, nous supposons que la méthode de correction de l'écrit adoptée par l'enseignant ou par le collectif de classe peut être la cause de ce déficit.
- Ou bien, c'est les faits de la langue (orthographe, conjugaison, grammaire,...) qui ne sont pas bien assimilés.

### **Choix du sujet**

Le choix du thème de recherche est lié à un certain nombre de motivations qui sont les suivantes :

- L'éventualité de devenir enseignant en langue tamazight a attiré notre attention à se pencher sur ce problème.
- Le fait de savoir que les élèves trouvent des difficultés en expression écrite, a créé le souci d'essayer de comprendre l'origine de ce problème.

Pour apporter des éléments de réponse à la problématique posée ci-dessus, Nous avons amené une recherche sur le terrain auprès des enseignants du collège (moyen). Nous nous sommes entretenus avec deux d'entre eux, et nous avons aussi récupéré un échantillon d'expressions écrites dans différents établissements.

### **Corpus**

Le corpus de notre étude est constitué d'un ensemble de textes produits par des élèves de la quatrième année moyenne. Ces écrits ont été collectés auprès d'enseignants exerçant dans le cycle moyen tout en sachant que ces derniers adoptent différentes méthodes d'enseignement ; il y a parmi eux ceux qui utilisent la pédagogie par objectifs et d'autres qui ont adopté la nouvelle méthode qui est la pédagogie de projet. Notre corpus contient donc des productions qui ont été réalisées dans différents contextes : celui de l'examen final du cycle moyen (BEM), celui de fin de trimestre (composition), et celui entrant dans la réalisation du projet.

En plus de la collecte du corpus, nous avons effectué deux entretiens semi directif avec deux enseignants, appartenant à des différents établissements et adoptant différentes méthodes d'enseignement.

Pourquoi un entretien semi directif ?

Nous avons opté pour ce type d'entretien pour laisser le choix aux enseignants de s'exprimer librement sur des sujets qui pourraient nous échapper. Nous sommes intervenu que pour orienter le débat.

### **Répartition du travail d'analyse**

Notre travail de recherche est réparti comme suit :

- Une introduction générale comprenant la problématique, les hypothèses de départ et nos motivations.
- Un premier chapitre, qui cadre conceptuel et état de la question théorique qui traitera de la définition des outils théoriques et les théories relatives aux méthodes d'expression et d'écriture.

- Un second chapitre, où nous allons donner un aperçu historique sur la revendication identitaire et l'enseignement de la langue tamazight, et essayer de définir quelques méthodes d'enseignement.
- définir les méthodes pédagogiques
- Un troisième chapitre, qui portera sur l'analyse du corpus recueilli auprès des enseignants et leurs élèves, sur le plan de la forme et du contenu.

Notre étude s'achèvera par une conclusion générale qui rappellera d'une manière synthétique les points essentiels abordés.

# Chapitre I : Cadre conceptuel et état de la question

## Introduction

Avant d'entamer ce qui consiste à analyser les expressions écrites des élèves de la quatrième année moyenne, il est utile de faire un état des lieux de la question sans oublier de définir les concepts théoriques relatifs à notre étude et de mentionner les différents outils utilisés.

### I.1 Émergence de la question de recherche

Lorsqu'un apprenant reçoit son premier enseignement dans sa langue maternelle, il acquiert plus facilement le savoir. « *Les enfants peuvent apprendre mieux à lire et à écrire lorsque le professeur utilise une langue que les enfants comprennent* ». <sup>1</sup>

La langue tamazight est la langue maternelle de nos apprenants, introduite dans le système éducatif Algérien depuis 1995, enseignée à nos jours dans quelques régions du pays.

A travers notre courte expérience dans le domaine de l'éducation durant le stage pratique, nous avons pu apprendre les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants dans leurs pratiques éducatives. Au cours de cette activité nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés différentes, essentiellement dans le domaine de l'expression écrite. Par ailleurs, l'enseignant est appelé à trouver des solutions en utilisant les différents outils pédagogiques et les différentes méthodes d'enseignement.

Rédiger est une activité complexe contrairement à ce que l'on croit, elle est à la fois expressive et communicative. L'écriture est une exigence institutionnelle que l'apprenant est amené à maîtriser. L'enfant doit savoir écrire pour pouvoir poursuivre son parcours scolaire mais également pour son devenir personnel et professionnel. C'est de ce sujet que s'est inspiré le thème de notre recherche. Dans nos écoles, les apprenants n'arrivent pas à prendre la parole en classe ni faire de bonnes rédactions. Après six ans d'apprentissage de la langue maternelle tamazight, les élèves de la quatrième année moyenne trouvent toujours des problèmes d'expression et / ou de transcription de leur langue maternelle. Et pour cela nous avons retenu la question principale suivante en guise de problématique : *pourquoi les élèves de la quatrième année moyenne trouvent-ils des difficultés en expression écrite dans leur langue maternelle qui est tamazight ?*

---

<sup>1</sup> CAL, *offrir un enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant, établir et maintenir des programmes à succès*, Washington, novembre 2004, p. 04. (Document PDF de source inconnue)

## I.2 Les outils de recueil de données

Pour assurer le bon déroulement de notre recherche, nous nous sommes documenté auprès des différentes bibliothèques, y compris la bibliothèque des mémoires et la consultation de quelques sites internet.

Ce travail de recherche consistera à apporter des éléments de réponse à même de contribuer à résoudre un certain nombre d'obstacles que rencontrent fréquemment les apprenants.

## I.3 État de la question

L'expression est considérée comme un outil pédagogique indispensable à l'enseignement et l'apprentissage des langues. Durant son apprentissage, l'apprenant est amené au long de cette activité à s'exprimer oralement ou / et par écrit. Selon N. Belgasmia : « [...] L'application de certains concepts de l'écriture, qui permettent de "réguler" et "adapter" une pensée orale à un discours écrit, ont donné naissance à une production écrite ...».<sup>1</sup>

Certes, la question d'expression par l'oral ou / et par l'écrit en langue tamazight spécialement, ont déjà été au cœur des préoccupations d'un certain nombre de chercheurs, mais peu sont ceux qui ont édité leurs travaux. Quelques auteurs tels que : Basset A, Basset R, Ben sdira B, Boulifa M S, les pères blancs ..., se sont beaucoup intéressés à l'écrit en tamazight et ils ont mené l'une des premières démarches sur l'écriture. Belgasmia N quant à elle, est l'un des chercheurs à avoir édité un ouvrage qui traite l'expression écrite spécialement en langue tamazight. Elle a abordé dans son œuvre intitulé : *l'expression écrite en thamazight*<sup>2</sup> les théories de la communication avec leurs fonctions et leurs applications sur le langage écrit. Pour elle, la communication en tant qu'activité d'enseignement (relation enseignant/enseigné) se doit d'être rigoureuse, et de donner des distinctions entre les différents discours existant (narrer -argumenter - décrire - exposer - exhorter - commenter) elle propose des démarches de remédiations à l'amélioration de la situation de l'écrit. Un travail qu'elle a réalisé dans le but de vouloir écrire correctement une langue longtemps vécu dans l'oralité.

Ait Ouali Nasserline, en collaboration avec un groupe d'enseignants prônant la pédagogie de projet, décident de contribuer à promouvoir l'enseignement de la langue amazigh par l'adoption de cette approche. Ils abordent les avantages que peut apporter la pédagogie de projet à l'enseignement d'une langue. Un ouvrage portant sur cette thématique à été édité par ce groupe, intitulé : *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue*

<sup>1</sup>Belgasmia N., *l'expression écrite en tamazight*, Ed. HCA, 2006-2007, P.08.

<sup>2</sup> Idem.

*amazigh en Kabylie*.<sup>1</sup> Les différentes contributions des auteurs sont complémentaires et permettent d'avoir une meilleure visibilité sur sujet.

## I.4 Définition des mots clés

### I.4.1 Qu'est-ce qu'écrire ?

Nous allons dans ce passage définir quelques concepts pour éviter des répétitions inutiles dans le corps du mémoire, pour se faire nous nous sommes basés sur plusieurs sources : des dictionnaires en particulier.

La présupposée technique de cette activité est du point de vue historique l'existence d'un système d'écriture inventé par les êtres humains dont on pourrait remonter l'origine jusqu'aux gravures rupestres, il y a environ cinquante mille ans. Ce dernier est utilisé pour exprimer les sensations, les idées et les émotions à l'aide de lettres et de mots. La production écrite n'est pas une simple juxtaposition de phrases bien formées, mais des expressions organisées suivant un plan de structuration.

Écrire c'est agir langagièrement à l'aide de l'écriture. De tout l'écrit a été plus facile à décrire que l'oral. L'écrit n'est pas comme la parole qui est une réalité fuyante et volatile. Les traces de l'écrit sont indélébiles et transportable sur des supports que ce soit du papier, affiches, murs...La description de l'écrit s'est enrichie au fur et à mesure que les théories linguistique et communicatives se sont développées.

Selon Moirand S : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». <sup>2</sup> La situation de l'écrit est une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs. Ils écrivent à des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs production et / ou réception ayant bien par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques.

### I.4.2 Définition de l'écrit par rapport à l'oral

Les didacticiens définissent souvent « l'écrit » en l'opposant à l'oral, ce qui apparaît clairement dans la définition donnée à l'acte d'apprendre à écrire par Piolat A en signalant

---

<sup>1</sup> Ait Ouali N., (coordonné par), *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazigh en Kabylie*, Ed. *L'odyssée*, 2013.

<sup>2</sup> Moirand S., cité par Saouli S., *Analyse des erreurs de grammaire en FLE la détermination en expression écrite cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne – C.E.M Frères Barkat Biskra*, Mémoire de magistère, université Paris 8, soutenu en 2011, P. 09.

que : « *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* ». <sup>1</sup>

L'écrit et l'oral sont deux moyens de communication qui constituent deux codes différents dans une même et unique langue. La communication orale se fait par l'utilisation de la langue parlée contrairement à la communication écrite fait appel à l'écriture.

### **I.4.3 La relation entre la lecture et l'écriture**

La littérature occupe une place privilégiée au cœur de l'apprentissage de l'expression à l'écrit et offre à l'élève des occasions d'élargir sa vision du monde, de partager des idées et des émotions, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et d'écrire. Les liens entre la lecture et l'écriture permettent le transfert des connaissances liées à la lecture dans les écrits, que ce soit sur le plan de la structure et de l'organisation du texte, des conventions linguistiques ou du vocabulaire. L'interaction réciproque existante entre la lecture et l'écriture facilite l'apprentissage de ces derniers. Il existe une complémentarité entre la compétence de la lecture et la compétence de l'écriture ; au fur et à mesure de lire, les élèves acquièrent des habiletés en écriture, ils approfondissent non seulement la maîtrise de cette discipline, mais également leurs connaissances des stratégies d'écriture efficaces.

Lorsqu'un apprenant choisit ce qu'il veut lire, il se concentre sur le message véhiculé par le texte par lequel il va pratiquer l'écriture puis il améliore ses expériences en production écrite au moyen du contenu compréhensible représenté.

### **I.4.4 L'acquisition de la compétence de l'écrit**

Une différence se manifeste entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence en écrit ; l'acquisition est un processus inconscient conduisant à la maîtrise d'une compétence alors que l'apprentissage est un processus conscient conduisant à la maîtrise d'une compétence.

L'écriture est une forme de transformation d'un message sonore en un message graphique suivant un style élégant. Le savoir écrire est une question de style, de don, ou de talent.

---

<sup>1</sup> Piolat A., cité par Zeribi Y., *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : difficultés et remédiation « cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne »*, Mémoire de magistère, Université Mohamed Khider (Algérie), juin 2013, P. 32.

### I.4.5 Pédagogie

Ce terme vient du grec ancien du mot « paidagogos » qui renvoie à l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le terme pédagogue désigne spécifiquement le maître. La pédagogie est l'activité que déploie ce dernier dans l'objectif d'enseigner. Le terme "Pédagogie" évolue vers une nouvelle orientation comme relevant de la Science de l'éducation. De là on déduit une autre définition de la pédagogie comme un ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative dans un milieu institutionnel.<sup>1</sup>

### I.4.6 Projet

Pour atteindre certains objectifs éducatifs, tout un projet doit être mis en place, celui là implique une vision de l'avenir et l'élaboration des stratégies qui seront plus tard mises en œuvre par les apprenants.

Selon le glossaire des termes de technologie éducative édité par l'Unesco, « *le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes est souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignants dans un contexte naturel et vrai* ». <sup>2</sup>

La présence de projets donne lieu à une programmation du travail en motivant l'esprit de découverte chez l'apprenant, cela justifie largement la nécessité de projets dans le domaine de l'apprentissage.

### I.4.7 Difficulté

Pendant la situation d'apprentissage, l'apprenant rencontre des obstacles qui le mettent en difficulté ; une condition à caractère stérile, une probabilité de non réponse ou de réponse erronée et par conséquent immobiliser la progression dans ses apprentissages, « *caractère de ce qui est difficile[...]qui embarrasse ; empêchent, obstacle.* » <sup>3</sup> Ce phénomène touche un nombre important d'élèves et affecte plusieurs domaines d'apprentissage.

### I.4.8 Apprentissage

Le dictionnaire de linguistique dit que l'apprentissage désigne : « en pédagolinguistique, la tâche accomplie par un individu en vue d'acquérir un ensemble de comportements linguistiques nouveaux.

<sup>1</sup> Arénilla L et al., *Dictionnaire de pédagogie*, Ed.BORDAS, Paris , 2000, P.216.

<sup>2</sup> <http://www.franccparler-oif.org/la-pédagogie-de-projet-pourquoi-comment>, consulté le : 08/04/2016.

<sup>3</sup> *Dictionnaire le petit Larousse illustré 2004*, Ed.Larousse, France, Juillet 2003, P.334.

« L'apprentissage peut être organisé et méthodique 'avec ou sans enseignant', ou inorganisé et occasionnel »<sup>1</sup>. Selon le dictionnaire du Larousse ce terme renvoie au : « Processus d'acquisition, par un animal ou un être humain, de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec l'environnement ».<sup>2</sup> C'est la situation d'un apprenti ; C'est l'action d'apprendre ou d'acquérir un métier manuel, intellectuel.

### **I.4.9 Apprenant**

L'apprenant est : « La personne qui suit un enseignement ; personne à qui l'on enseigne quelque chose dans des conditions précises et pour un objectif déterminé ». <sup>3</sup>

### **Conclusion**

Pour éviter des répétitions inutiles, nous avons défini un certain nombre de mots qui sont en relation avec le thème abordé. Comme nous avons aussi cerné l'état de la question relative à l'activité de la rédaction écrite dans notre travail de recherche.

---

<sup>1</sup> Mounin G., *Dictionnaire de la linguistique*, Ed. Quadriga, Paris, janvier 2004, P.37.

<sup>2</sup> *Dictionnaire le petit Larousse illustré 2004*, Ed. Larousse, Juillet 2003, France, P.77.

<sup>3</sup> Idem.

Chapitre II : L'enseignement  
de tamazight et les méthodes  
pédagogiques

## Introduction

Dans ce chapitre nous allons essayer de retracer le cheminement de l'enseignement et de la revendication identitaire et d'exposer quelques expressions qu'a connue l'enseignement apprentissage de la langue tamazight étapes.

### II.1 La revendication identitaire et l'enseignement de la langue tamazight

Ce passage reprend les données de plusieurs sources dont la principale est celle du mémoire de master de Mr Bekhti A.<sup>1</sup>

La langue amazighe, à l'exception de quelques écrits de certains berbérissants a longtemps vécu sous l'ombre de l'oralité à cause de sa soumission à une politique d'omission et de mise à l'écart. Durant son parcours d'officialisation, plusieurs études et recherches ont été réalisés dans différents domaines traitant de la langue, de la littérature, de l'histoire et de la civilisation. L'enseignement de tamazight a connu ses premiers pas à la Faculté des Lettres d'Alger : un cours fut assuré vers 1880 par Basset A, il fut confié par la suite à Basset R 1884

Pendant la colonisation française en Algérie, vers les années 1800, la langue amazighe a très tôt attiré les descripteurs français : explorateurs et voyageurs, militaires, missionnaires, scientifiques et un certain nombre d'étudiants qui se sont intéressés à la question berbère dans notre pays. On cite à titre d'exemple le général Hanoteau Louis-Joseph Adolphe Charles, véritable encyclopédiste de la Kabylie qui fut le premier homme qui a manifesté un intérêt particulier pour la langue tamazight, et mit en œuvre la rédaction d'un ouvrage qu'il a édité, un ouvrage intitulé : *Essai de grammaire kabyle* en 1814 et édita le premier dictionnaire de cette langue dès 1844. Entre 1858 et 1873, le Général Hanoteau, publie à lui seul : *Grammaire kabyle* en 1858, *Poésies populaires du Jurjura* en 1867 et son œuvre monumentale en trois volumes, *La Kabylie et les coutumes kabyles* en 1873.

Les religieux chrétiens connus sous le nom des : « pères blancs » et « sœurs blanches » avaient pour mission pendant la période du colonialisme de décrire la langue berbère de Kabylie de 1868 jusqu'au milieu des années 1970 et donnent naissance notamment à la précieuse série du Fichier de Documentation Berbère 1946-1977 et au *Dictionnaire kabyle-français* de Jean-Marie Dallet 1982. À partir des années 1880, les spécialistes français de

---

<sup>1</sup> Bekhti A., *Histoires de vie : Engagement militant pour la revendication identitaire en Algérie et apprentissages*, Mémoire de master, Université Paris 8, Septembre 2011.

l'Université d'Alger avec René Basset, qui fut un linguiste et Doyen de la Faculté des Lettres d'Alger, connu par son recueil de conte berbère qu'il a recueilli dans la région de l'Afrique du nord, édité sous le titre de : *Contes populaires berbères*. Dans cet ouvrage l'auteur démontre la richesse et la diversité de la culture et de la tradition berbère. Puis en 1887, René Basset a écrit un autre ouvrage qu'il intitule : *Manuel de langue kabyle*, dans lequel il fait référence à la grammaire de la langue française pour expliquer des faits de la langue berbère.

L'enseignement du berbère devient effectif non seulement à la Faculté des lettres d'Alger ou à l'école normale de Bouzareah mais aussi à l'école des langues orientales de Paris en 1913 ; mais démarre effectivement en 1915 dans l'actuel Institut National des Langues et Civilisations Orientales, de là on peut dire que la langue berbère s'est sensiblement internationalisée et diversifiée dans le domaine de la recherche, l'édition et l'enseignement. E. Destaing, A. Basset, L. Galand, A. Leguil et S. Chaker , ont mené la tâche de l'enseignement au sein de cette établissement.

Enfin, durant les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, des berbérissants autochtones émergeront des différents corps de l'appareil administratif français : interprètes-traducteurs militaires et civils tels que Ben Khouas, Cid Kaoui, instituteurs dont le plus connu et le plus productif fut Boulifa, vint après, quelques hommes de lettres comme T.Amrouche, M.Feraoun, M.Mammeri...et ce à partir des années 1930.

L'importante tradition d'enseignement du berbère pendant la période coloniale en Algérie fut interrompue au moment de l'indépendance. La revendication identitaire fut étouffée par la direction politique du Parti du Peuple Algérien au sein du mouvement national au milieu des années 1940. Puis la France coloniale n'a pas dérogé à la règle en menant une politique de déculturation et de mépris à l'égard des populations autochtones.

La crise berbériste de 1949 a engendré l'élimination du parti du peuple algérien de militants berbéristes accusés de berbérisme, de régionalisme et d'antinationalisme par la direction du parti. La population nourrissait de grands espoirs à l'égard des partis nationalistes algériens qui ont vite fait naître des désillusions au sein de la communauté berbère. Le mouvement national devient prisonnier d'une direction qui se réclame de l'arabo-islamisme ; la langue arabe est la seule langue des Algériens et la langue berbère est exclue. D'après

Ouerdane A cette crise a duré du : « mois d'août 1949 à janvier 1950, et dont les racines prolongent jusqu'en 1930 »<sup>1</sup>

L'Algérie, après avoir été longtemps liée à la colonisation européenne, principalement à la présence française, succède à une indépendance en 1962 laissant derrière elle une longue période de recherche dans le domaine linguistique de la langue berbère. Ce potentiel humain constitué pendant la période française n'allait pas y rester comme tel avec l'arrivée du nouveau pouvoir politique mis en place qui continue toujours à nier le fait berbère en supprimant dès 1973 la chaire de berbère qui existait depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'université d'Alger et l'interdiction faite à l'état civil d'enregistrer les prénoms autres que musulmans, ceux-ci faisant l'objet d'une liste exhaustive. C'est toute une série de prénoms berbères qui ont fait les frais vers les années 1974-1975.

L'État algérien se définit comme de langue et de culture arabe, l'enseignement de tamazight, même à un niveau strictement universitaire a été perçu comme une atteinte à l'unité et à l'identité nationale : en fait, maintenir un enseignement du berbère pouvait être une forme de reconnaissance d'une réalité que l'idéologie et la politique officielles voulaient nier et éradiquer. L'ensemble des militants berbères se sont retrouvés dans l'obligation de fuir leur pays. C'est en France qu'il y a eu la création de l'Académie Berbère 1966 dans le but de sensibiliser les jeunes berbères, « depuis 1967, une Académie Berbère basée à Paris fait un travail de sensibilisation dont l'impact sur la jeunesse du pays ne fut pas négligeable à une époque où bien peu de structures s'occupaient du sort de la berbèrité. »<sup>2</sup> Ce qui a considérablement contribué à l'éveil de leurs consciences et à la création d'un enseignement de la langue berbère à l'université Paris VIII (Vincennes) et donner naissance au Groupe d'Études Berbères (GEB) en 1972, puis vers 1974 Ouerdane A fonde l'association socioculturelle berbère de Montréal (Canada) dans le but de faciliter l'adaptation des immigrants algériens berbérophones en milieu québécois et canadien et aussi de diffuser le patrimoine berbère.

Très tôt, un bulletin d'information fut diffusé par une association des militants de la revendication identitaire berbère, des galas artistiques sont organisés et un travail de proximité est mené en milieu de la communauté berbère établie en France. Toutes ces activités publiées sous forme de bulletins édités mensuellement ne tardent pas à atteindre l'Algérie même les

---

<sup>1</sup> Ouerdane A., *La question berbère dans le mouvement national algérien 1926-1980*, Ed. Dar El Idjtihad, Alger, 1993, p.47.

<sup>2</sup> Sadi S., *Algérie, l'échec recommencé ?* Ed. Parenthèses, 1991, p.182.

villages les plus reculés. Saadi S écrit dans son œuvre : *Algérie, l'échec recommencé* : « en plus d'un bulletin assez bien distribué en Kabylie, dans l'Algérois et à un degré moindre dans les Aurès, cette institution animait des groupes de travailleurs en France »<sup>1</sup>Après l'indépendance en 1962 les berbères se trouvant en Algérie ont prit le relais cette fois, et la revendication identitaire se fait à l'intérieur du pays. A l'aide de différents moyens tels que les marches de protestation, des campagnes de sensibilisation et des tracts à diffuser pour information. La langue tamazight, longtemps marginalisée par les textes, fait appel au seul moyen qui l'a maintenu en vie pendant de longues années qui est l'expression orale pour revendiquer l'identité de son peuple réduit au silence par la peur et la censure, par le moyen de la chanson engagée, apparue vers 1970. Le chanteur n'est plus, dès lors, un simple artiste dont le rôle est de divertir. Sa prise de parole en fait un « parleur » c'est-à-dire quelqu'un qui « désigne, démontre, ordonne, refuse, interpelle, supplie, insulte, persuade, insinue... ». La musique berbère, en particulier, s'est dressée au fil des années et des événements comme un véritable porte-drapeau des revendications identitaires, est devenue l'arme de tous les combats Saadi S dit que : « Ce ne seront plus des femmes et des hommes tolérés, en marge de la société, qui chanteront mais des jeunes diplômés ou en tous cas socialement adaptés qui porteront la lutte berbère par la musique. »<sup>2</sup>. La chanson engagée a joué un grand rôle dans l'éveil des consciences. Bien d'autres moyens on participé dans cette activité d'éveil tel que le théâtre, le sport, la poésie, les conférences,...

Après une longue lutte de revendication identitaire, vint les événements du printemps berbère de 1980 pour marquer les premières manifestations publiques de la revendication berbériste en Afrique du nord dans les rues. Suite à « l'interdiction faite au chanteur Ait Menguellat de se produire à l'université en 1972, et à la troupe théâtrale universitaire de présenter la pièce de Kateb Yacine « la guerre de deux mille an » à deux reprises, le 19 mai 1979 (journée de l'étudiant). »<sup>3</sup> Avec : « l'annulation de l'exposé de Mouloud Mammeri le 10 mars 1980 [...] Mouloud Mammeri venait de publier son livre " Poèmes kabyles ancien" en France comme la plus part de ses autres ouvrages sur la culture berbère. Il ne sera pas mis en vente en Algérie. »<sup>4</sup>Sur la poésie berbère ancienne, l'état présume que ça risquait un trouble de l'ordre public dans la région. Lorsque la nouvelle de l'interdiction parvient à la nombreuse foule d'étudiants attendant impatiemment cette conférence, c'est l'effervescence qui succède à l'indignation. Une assemblée générale fut organisée ; des étudiants sont convoqués pour le lendemain mardi 11 mars qui a aboutie par la suite à une manifestation dans les rues de la région de Tizi Ouzou.

---

<sup>1</sup> Sadi S., *Algérie, l'échec recommencé ?* Ed. Parenthèses, 1991, p.182.

<sup>2</sup> Idem, P.185.

<sup>3</sup> Ouerdane A., *La question berbère dans le mouvement national algérien 1926-1980*, Ed. Dar El Idjtihad, P.191.

<sup>4</sup> Sadi S., *Algérie, opcit*, P.220.

Le mouvement se répand comme une traînée de poudre à toute la région, entraînant une répression féroce. « *Le 16 avril, la Kabylie était paralysée dans tous les secteurs d'activité : commerces, usines, administrations, avaient scrupuleusement observé la grève.* »<sup>1</sup> Le 16 avril une grève générale est proclamée. Dans la nuit du 19 au 20, l'opération Mizrana est déclenchée : l'université de Tizi-Ouzou est brutalement prise d'assaut, établissant des barricades partout en Kabylie et tous les lieux occupés, lycées, usines, hôpitaux. Les troubles se poursuivent jusqu'en juin, et la Kabylie est placée sous haute surveillance. Cette lutte implique l'éclosion d'un mouvement culturel berbériste (MCB) qui prend en charge la structuration de cette opposition politique.

Au mois d'août 1980 un grand nombre de militants du Mouvement Culturel Berbère et de la démocratie, composé de spécialistes en histoire, sociologie, linguistique, cinéma... et de citoyens autodidactes se réunissent, durant un mois, à Yakouren<sup>2</sup> (Azazga) dans un séminaire. Ce séminaire a : « soulevé un problème d'importance dont les plus profondes motivations peuvent être résumés comme suit :

- la recherche de l'identité algérienne effective ;
- la volonté de promouvoir les deux langues de la nation : le berbère et l'arabe algérien ;
- la soif de la culture ;
- le droit à la libre expression ».<sup>3</sup>

Ce problème de culture en Algérie s'articule, selon les séminaristes, autour de trois axes principaux :

- le problème de l'identité culturelle du peuple algérien ;
- le problème des libertés d'expression culturelle ;
- le problème de la culture dans la politique de développement.

Le but de ce séminaire est de poser clairement le problème de la culture et de le nationaliser « *un problème qui concerne tout le peuple algérien même si une partie le vit plus intensément qu'une autre* ».<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Sadi S., *Algérie, l'échec recommencé ?* Ed. Parenthèses, 1991, P.232.

<sup>2</sup> Petite ville distante d'une quarantaine de kilomètres à l'Est de la ville de Tizi-Ouzou en Algérie où s'est tenu le séminaire.

<sup>3</sup> Comité de défense des droits culturels en Algérie, revue esprit, dossier culturelle, Paris, août 1980 P04, in : <http://soummam.unblog.fr/2009/04/17/mouvement-culturel-berbere-seminaire-de-yakouren-août-1980-dossier-culturel-rapport-de-synthese-cddca/> consulté le : 13/06/2016.

<sup>4</sup> Idem.

Après l'ouverture démocratique et la constitution des associations culturelles, les militants de la revendication identitaire, deviennent dans les années 1990 les fédérateurs de ces associations.

Des nouvelles apparaissent sur le terrain de la revendication identitaire. Le MCB éclaté en deux tendances : Le MCB-*Coordination nationale*<sup>1</sup>, proche du Rassemblement pour la Culture et la Démocratie (RCD) et le MCB-*Commissions nationales* proche du Front des Forces Socialistes (FFS). A ces deux tendances le chanteur Ferhat Mhenni ajoute le MCB-Rassemblement National, après sa rupture avec la Coordination nationale. En dépit des divergences qui existent entre ces ailes du MCB, la mobilisation en Kabylie, fait d'elle la seule région touchée par le boycott scolaire qui n'a pas connu de trêve.

Pour bien mener le boycott scolaire et pouvoir expliquer les objectifs de cette action glorieuse, une campagne de sensibilisation de la population fut lancée par les animateurs du mouvement pour convaincre les plus réticents de la justesse de l'appel au boycott. Pendant la période de la grève, de nombreuses conférences, meetings et marches sont organisés sur tout le territoire de la Kabylie. En plus des deux slogans habituellement connus : (le statut de la langue nationale et officielle pour le berbère, au même titre que celui réservé à l'arabe et l'enseignement du berbère à l'école), un autre slogan en est apparu « *Pas d'Algérie sans tamazight (berbère)*.»

Le pouvoir répliqua par le moyen d'une campagne de désinformation, de dénigrement et d'hostilité de briser le mouvement de revendication au lieu d'adopter une politique culturelle et linguistique qui consacrerait la reconnaissance constitutionnelle de la dimension berbère comme partie intégrante de l'identité du peuple Algérien.

Le MCB quant à lui, continu de mettre la pression sur le pouvoir en tentant, malgré tout de maintenir la mobilisation de la population kabyle. Huit mois de grand labeur passent, pour que le MCB arrive à amener le pouvoir à une ultime négociation. C'est dans une atmosphère très tendue que s'est tenue une réunion entre les représentants de l'État, le MCB toutes tendances confondues, une délégation des Aurès et une autre du Mzab (deux régions berbérophones), la fédération des parents d'élèves, la coordination des lycéens amazighes et le Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Éducation et de la Formation (SATEF) le samedi 22 avril 1995. Dans cette dernière réunion tenue avec la présidence de l'État, Les commissions nationales exigent du pouvoir la reconnaissance d'un statut de langue nationale

---

<sup>1</sup>Mouvement Culturel Berbère.

et officielle pour la langue berbère. Sachant que ceci attendras la promulgation de la nouvelle constitution. Afin d'être sûr que le président serait à la hauteur de ses dires jusqu'à la promulgation, le MCB – commission nationales demande « *une déclaration du président de l'État qui consacrerait le caractère national et légitime de tamazight* »<sup>1</sup>. Le pouvoir rejette cette exigence. Par conséquent cela a créé une rupture entre les deux ailes du MCB ; les commissions nationales ainsi que le SATEF se retirent des négociations laissant le MCB-coordination nationale et les autres partenaires (les délégations du Mzab et des Aurès et la fédération des parents d'élèves) continuer les négociations. Le pouvoir finira par faire passer sa proposition « *Tamazight : langue de tous les algériens* »

### II.2 Les méthodes pédagogiques adoptées pour l'enseignement de la langue amazigh depuis 1995

L'apprentissage de cette langue est passé par plusieurs étapes et a subi de différents changements que ce soit sur le plan méthodologique ou pédagogique, depuis son introduction dans le système éducatif algérien.

L'enseignement de tamazight a commencé au début sans appui pédagogique, il n'y avait ni programme ni manuel scolaire. Les enseignants étaient censés improviser les leçons afin d'assurer cet apprentissage dans les meilleures conditions.

Puis vers l'an 1997, un manuel scolaire accompagné d'un programme ont été mis à la disposition des enseignants, Berdous N écrit à ce propos : « *en 1997, le ministère de l'éducation nationale à mis a la disposition des enseignants de tamazight un programme et un manuel de lecture (V. Le Ministère de l'Education Nationale, 1997/1998), réparti en deux tomes, intitulé, "Lmed tamazight = apprend tamazight". Ce programme préconisait un enseignement par objectifs avec l'unité didactique comme cadre méthodologique.* »<sup>2</sup>

Par ailleurs, en 2003, avec l'adoption d'une nouvelle pédagogie de l'enseignement un autre programme est apparu. « *Ce nouveau programme est préconisé avec une nouvelle approche dite "approche par compétences", ayant un cadre méthodologique dit "la pédagogie du projet"* »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Journal « El Watan » du 24 avril 1995.

<sup>2</sup> Berdous N., « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthodes », *Colloque international sur l'aménagement de tamazight : tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement*, Sidi Fredj 05-07/12/2007, P.138.

<sup>3</sup> Idem.

### II.2.1 La pédagogie par objectifs : origines et évolution

Du point de vue historique, la pédagogie par objectifs est apparue pour la première fois aux États-Unis d'Amérique vers les années 1950 pour atteindre ensuite le Canada avant d'arriver à l'Europe. C'est une technologie éducative prônée par Ralph Tyler<sup>1</sup> en 1949.

La pédagogie par objectifs trouve ses racines dans le comportementalisme<sup>2</sup>, ce courant pédagogique se centre sur les comportements observables et mesurables de l'apprenant.

### II.2.2 C'est quoi la pédagogie par objectifs ?

Toute apparition de nouvelles pédagogies a une finalité qui se définit comme l'idée d'un but à atteindre. La pédagogie par objectif se veut comme un moyen de perfectionnement de l'évaluation et le contrôle des résultats de l'enseignement dans le domaine de l'éducation. Toutes les connaissances, compétences à acquérir dans la pédagogie par objectif sont déclinées en termes d'objectifs généraux et opérationnels, « *Qui produira le comportement souhaité ? Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ? Quel sera le produit de ce comportement ? Dans quelles conditions les comportements doivent avoir lieu ? Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?* »<sup>3</sup>.

La pédagogie par objectifs s'articule sur quatre concepts : un comportement observable, un objectif général, un objectif intermédiaire et un objectif spécifique.

1. Un comportement observable,
2. Objectif général : objectif de fin de cycle ou de l'année,
3. Objectif intermédiaire : objectif de séquence intégré à la progression. Et qui permet d'atteindre l'objectif général,
4. Objectif spécifique : objectif de séance.

Dans le cadre de la pédagogie par objectifs, l'enseignant est détenteur du savoir : c'est lui qui donne les informations pour son élève en utilisant des textes explicatifs trop long. Cette méthodologie d'enseignement rend l'apprenant passif.

---

<sup>1</sup> Initiateurs de la pédagogie par objectifs qui a proposé une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation.

<sup>2</sup> Comportementalisme ou behaviorisme est une approche psychologique qui consiste à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu

<sup>3</sup> X Roegiers., *la pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, 2006, P.9. in : <http://www.marocagreg.com/forum/sujet-de-la-pedagogie-par-objectifs-a-la-pedagogie-par-competences-6925.html>. Consulté le 19-08-2016.

Nous résumant ci-après quelques avantages et inconvénients de ces approches :

Les avantages de la pédagogie par objectifs	Les inconvénients de la pédagogie par objectifs
<p>Elle attire l'attention des enseignants vers une programmation détaillée des cours</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative</li><li>- Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cette approche n'est pas adaptée à tous les niveaux, enseignement et matière ;</li><li>- L'apprenant comme étant l'exécutant de ces apprentissages, ne prend pas part à la découverte des contenus en suivant son propre avancement ;</li><li>- Cette méthode ne permet pas à l'apprenant de connaître la relation des objectifs qu'il apprend avec la vie de tous les jours</li></ul>

### II.2.3 La pédagogie de projet : origines et évolution

Nombreuses sont les méthodes d'enseignement, on y compte à leur tête la pédagogie de projet qui s'inscrit dans la nouvelle réforme éducative prônée par le ministère de l'éducation nationale. La pédagogie de projet n'est pourtant pas si nouvelle puisqu'elle date du 20<sup>ème</sup> siècle. Cette pédagogie a donné ses racines aux États-Unis d'Amérique, elle s'est profondément inspiré des travaux qu'a dirigé le philosophe et psychologue Américain John Dewey (1859-1952), il est connu par sa théorie « *Learning by doing* » qui signifie « apprendre en faisant » et non en écoutant comme ça l'est dans la pédagogie traditionnelle. D'après la théorie de dewey « *l'individu cherche spontanément à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle : l'école doit lui fournir les moyens de se réaliser.* »<sup>1</sup>

Si John Dewey peut être considéré comme le père de cette pédagogie d'enseignement, d'autres noms méritent d'être cités tel que :

Ovide Decroly (1871-1973), est médecin psychologue et pédagogue belge, fait de l'intérêt de l'enfant le levier par excellence de son développement. Il propose dans sa pédagogie de valoriser la dimension affective de l'enfant en utilisant ses intérêts afin de le motiver et donner du sens à l'enseignement. Decroly trouve qu'une connaissance est intégrée lorsque l'enfant l'a lui-même découverte et exprimée.

<sup>1</sup> [http:// www. Franc-parler-parcours la pédagogie de projet pourquoi comment.mht](http://www.Franc-parler-parcours-la-pedagogie-de-projet-pourquoi-comment.mht). Consulté le 13/05/2016.

Celestin Freinet (1896-1966), dit que les expériences liées à la vie et réalisées par les élèves sont les meilleurs facteurs d'apprentissage, ce qui nécessite le recours à l'utilisation des travaux pratiques afin de pouvoir faciliter l'apprentissage. Selon cet instituteur, le fait de rendre les élèves actifs est primordial dans les apprentissages.

Parallèlement à ces auteurs s'ajoute des chercheurs comme Jean Piaget pour contribuer à renforcer la base théorique de la pédagogie de projet. *« Pour Piaget en effet, comme le souligne Michel Hubert, 'les connaissances' sont construite par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.»*<sup>1</sup> Donc en conclusion l'activité de l'individu est fondamentale dans les apprentissages d'après le courant constructiviste<sup>2</sup>.

### II.2.4 C'est quoi la pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est l'aboutissement de nombreuses recherches menées dans le domaine des sciences de l'éducation. *« Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants. »*<sup>3</sup>

La pédagogie de projet propose donc un apprentissage par l'exploitation des projets pédagogiques. Elle vise à pousser l'apprenant à apprécier le travail en groupe et résoudre des problèmes complexes assez réalistes. Cette méthode d'enseignement est envisagée dans le but de mener les élèves à émettre des hypothèses en intégrant des compétences acquises dans un ou plusieurs cours, comme l'organisation de visites de découverte ver des musés, des forêts, montage de films documentaires, élaboration de vrais documents...

La motivation a un rôle important dans les apprentissages. Elle est considérée comme un élément de base dans la réussite scolaire. L'apprenant doit être motivé pour apprendre. La pédagogie de projet vise la motivation des apprenants pour les attirer vers l'apprentissage. *« Les élèves doivent travailler. Pourquoi ? Parce qu'ils ont des motivations, l'élève doit être motivé pour réaliser un projet, mais quand on lui impose un projet il va le faire peut être par peur, peut être*

<sup>1</sup> [http:// www. Franc-parler-parcours la pédagogie de projet pourquoi comment.mht](http://www.Franc-parler-parcours-la-pédagogie-de-projet-pourquoi-comment.mht). Consulté le 13/05/2016.

<sup>2</sup> C'est un courant pédagogique créé en réaction au béhaviorisme par Jean Piaget, ce courant propose un apprentissage par la découverte ; les apprenants apprennent a partir des éléments qu'ils ont déjà intégrés.

<sup>3</sup> [http:// www. Franc-parler-parcours la pédagogie de projet pourquoi comment.mht](http://www.Franc-parler-parcours-la-pédagogie-de-projet-pourquoi-comment.mht). Consulté le 13/05/2016.

*pour avoir une bonne note, mais il n'y a pas cette motivation et cette volonté pour faire aboutir son projet ».<sup>1</sup>*

### **II.2.5 Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet**

En pédagogie de projet, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir comme dans les anciennes pédagogies, ce n'est plus lui qui diffuse les informations ou qui monopolise la parole mais plutôt il anime, observe et participe activement dans l'enseignement/apprentissage. Il a le rôle de « médiateur d'apprentissage » et « formateur » il intervient lorsqu'il est sollicité. Il est le guide, il incite et encourage les apprenants dans leurs apprentissages.

### **II.2.6 L'apport de la pédagogie de projet pour l'amélioration de l'écrit**

En effet, l'écrit occupe une place importante dans le cadre de la pédagogie de projet, l'élève est amené à agir et à exprimer ses idées de façon très claire, cela est réalisé par l'usage de dispositifs qui permet à l'apprenant d'être en contact avec son projet et son enseignant. L'apprenant dans le cadre de cette méthode est en constante relation avec son enseignant par le moyen du journal de bord et du forum. Ces outils permettent aux enseignants de suivre leurs élèves.

### **Conclusion**

L'introduction de la langue tamazight dans le système éducatif algérien est le résultat de plusieurs années de lutte du peuple amazigh. Car les animateurs du mouvement revendicatif sont conscients qu'assurer à une langue une place à l'école c'est lui assurer une vie.

Pour atteindre des objectifs bien déterminés, l'enseignement de tamazight s'est servi de deux méthodes d'enseignement différentes : la pédagogie de projet et la pédagogie par objectifs.

---

<sup>1</sup> Bekhti A., ancien inspecteur et enseignant de tamazight depuis plusieurs années, auteur dans un ouvrage collectif.

# Chapitre III : Analyse des expressions écrites

## Introduction

L'apprentissage des langues a pour objectif de conduire les apprenants à bien communiquer que ce soit oralement ou par écrit. Ainsi, l'écrit occupe une place importante dans la société puisqu'il représente l'un des outils les plus importants de communication.

L'activité d'écriture fait référence à deux dimensions : écrire pour « produire » et écrire pour « *Graphiter* ». E. Charmeux qui a été formatrice d'enseignants et chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique de Paris s'est penché sur l'enseignement de l'écriture au primaire et dit que le verbe " écrire " « *désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ...* »<sup>1</sup>

Chaque personne entre au moins une fois par jour en contact avec la langue écrite à travers les panneaux de publicité, les affiches, les journaux, les SMS, les réseaux sociaux : facebook, twitter, MSN etc.

La production écrite est utilisée pour des raisons de communication et de conservation. La compétence de la production écrite est la plus longue et la plus délicate à construire ; les élèves prennent beaucoup de temps pour maîtriser l'écrit.

Afin d'entamer notre travail d'une manière approfondie, dans ce chapitre, nous allons d'abord essayer d'identifier quelques erreurs commises par les apprenants des classes de la quatrième année moyenne en expression écrite, en nous appuyant sur le corpus collecté afin de comprendre les causes de la difficulté d'écriture.

### III.1 L'évaluation

L'évaluation constitue l'élément important de toute démarche pédagogique. Elle est intégrée dans le système éducatif dans le but d'évaluer les compétences et les acquis des apprenants et vérifier le profil de l'élève au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage. On distingue trois sortes d'évaluation : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative, l'évaluation sommative.

#### III.1.1 L'évaluation diagnostique

Ce type d'évaluation s'effectue au début de chaque année scolaire. Elle permet à l'enseignant de connaître le profil d'entrée de l'apprenant ; ses acquis et ses besoins avant

---

<sup>1</sup> [https:// http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html](https://http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html). consulté le: 21/07/2016

d'entamer le travail de l'année en cours. Elle lui permet aussi de fixer ses objectifs et de préparer son projet pédagogique.

### **III.1.2 L'évaluation formative**

Elle se fait durant le parcours scolaire. Elle s'effectue dans le but d'avoir des informations sur le niveau des apprenants pour vérifier leurs acquis, et de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours en cas où les résultats ne sont pas satisfaisants.

### **III.1.3 L'évaluation sommative**

L'évaluation sommative, quant à elle, elle se fait à la fin du projet pédagogique pour tester les savoirs acquis durant l'année scolaire. Elle permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints ou non.

Dans notre analyse, nous allons essayer d'évaluer les expressions que nous avons recueillies en suivant la méthode de l'évaluation sommative.

## **III.2 L'erreur en production écrite**

Le dictionnaire le Petit Larousse illustré définit l'erreur comme étant le : « *Fait de se tromper ; faute commise en se trompant [...] état de quelqu'un qui se trompe. Action inconsidérée.* »<sup>1</sup>

L'erreur en production écrite est le résultat d'un manque de compétences en matière de la langue. L'erreur est due à la difficulté d'application et de manipulation des règles. Elle porte une considération autre que négative puisqu'elle témoigne la présence des difficultés que rencontre l'apprenant et permet à l'enseignant de mieux les comprendre, comme elle indique à l'enseignant où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé par l'enseignement / apprentissage. Notre travail consistera à trouver l'origine des difficultés rencontrées par l'apprenant et la spécification des types d'erreurs rencontrés à travers l'analyse de quelques expressions écrites des élèves afin de décrire, expliquer, corriger et remédier à ce fait.

### **III.2.1 Les types d'erreurs en production écrite**

On juge un texte qu'il est correcte ou pas, par sa forme et son contenu. L'erreur d'un texte réside dans son contenu et sa forme. Au cours de la rédaction l'apprenant commet des erreurs sans le savoir, car il ne maîtrise pas les règles de rédaction en général. Nous avons relevé dans les expressions des apprenants les erreurs suivantes :

---

<sup>1</sup> Dictionnaire le petit Larousse illustré 2004, Ed. Larousse, France, Juillet 2003, P.227.

### III.2.1.1 Les erreurs de formes

Nous entendons par La forme du texte le respect au moins des six conditions suivantes : Le titre, la répartition des paragraphes, l'alinéa, la majuscule, la ponctuation.

L'analyse du corpus nous confirme la difficile appropriation des savoirs enseignables que constituent la production écrite en général et la ponctuation en particulier. Il est à noter que la qualité des textes des expressions de l'examen de trimestre, de l'examen finale du cycle moyen et ceux des projets sont différents. Nous avons remarqué que les élèves ont donné plus d'importance pour les expressions réalisées dans le cadre des projets, les expressions sont mieux travaillées de par plusieurs paramètres : titre, majuscule, ponctuation...

L'ensemble des textes produits par les apprenants de la quatrième année moyenne, qui constituent le corpus de notre étude, montrent que les élèves utilisent la ponctuation d'une manière anarchique. Tout en signalant que les signes de ponctuation utilisés se limitent à deux : le point (.) et la virgule (,).

Exemple :

*« yiwwas nruh nek d kra leibad iwakken ad nezzur lemqam, iwakken adnedeu. amkan-nni damkan am ljamee deund deg-s leibad, ttawind ixarfien iwakken atnezlun iwakken ad qarben ar rebbi dayen iwakken as niyfar. deg umkan-nni ittili leqbar n ccix igselhen, af anecta ttasen-d leibad. deg-s ttaken-d dayen lwaeda. »<sup>1</sup>*

Quant à la majuscule, les apprenants ignorent complètement sa recommandation en début de phrases ou de paragraphes. L'utilisation de la majuscule n'est pas systématique.

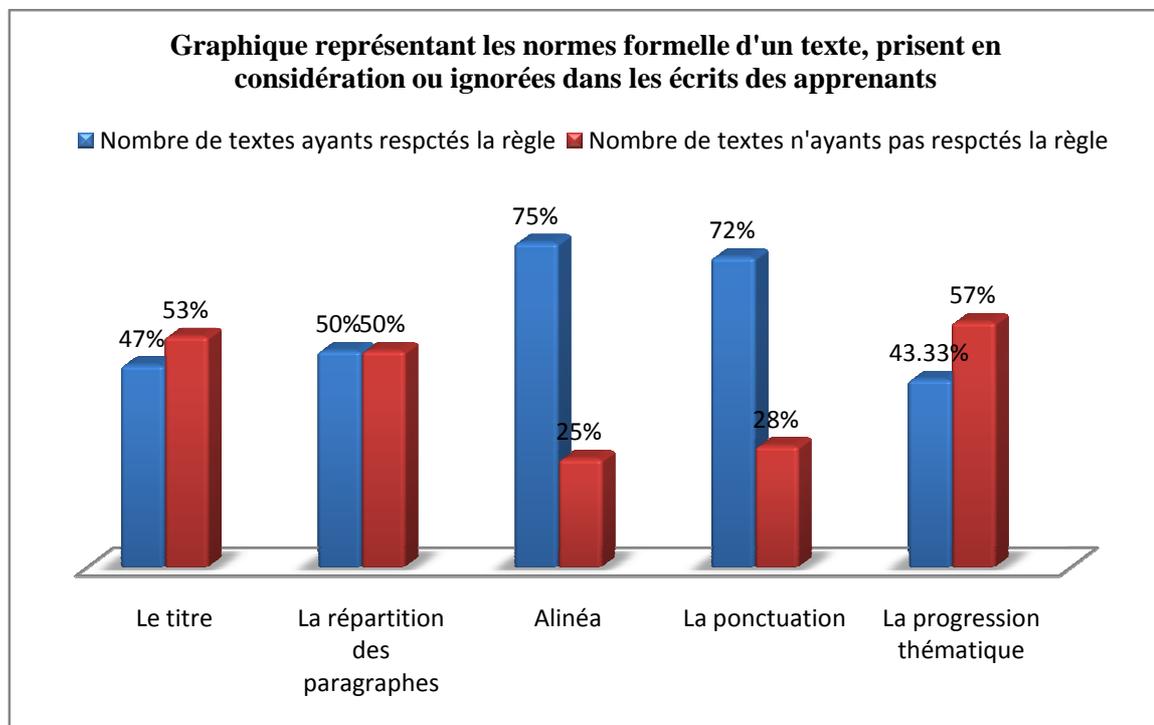
L'ensemble des écrits que nous avons analysés étaient propres et lisibles, à l'exception de 06 écrits illisibles et 11 autres non propres. On remarque la présence de la ponctuation dans 43 textes sur 60. Concernant le titre, seules 28 copies ont un titre. Pour ce qui est de l'utilisation de la majuscule, elle n'apparaît que dans 31 expressions.

En plus des fautes d'orthographe, la moitié des textes que nous avons étudiés n'était pas répartis en paragraphes. On y compte 45 d'entre eux qui ont respecté l'alinéa et 26 autres

<sup>1</sup> En guise d'illustration nous avons réécrit fidèlement l'expression écrite de l'un des apprenants (voir l'original en page ? figure N° 31, P118).

sur 60 expressions qui ont réussi à assurer une progression thématique pour pouvoir communiquer avec efficacité.

Le graphe ci-dessous, résume les erreurs des apprenants concernant la forme en pourcentage :



Les copies des apprenants ont été évaluées non pas sur la maîtrise des outils de la forme de rédaction mais plutôt sur la présence de ces outils dans leurs textes. Le graphe ci-dessus représente les pourcentages des textes où sont respectées ou non les règles de formes en rédaction. La maîtrise des élèves diffère en cette activité, selon l'intérêt porté et les acquis.

### III.2.1.2 Les erreurs du contenu

Nous entendons par les erreurs de contenu celles relevant de la phonétique, de la morphosyntaxe et de lexic. Dans notre analyse nous allons relever quelques erreurs fréquentes qu'on a rencontrées dans les copies des apprenants de la quatrième année moyenne.

#### III.2.1.2.1 Les erreurs qui relèvent de phonétique / Phonologie

La phonétique est la science qui étudie les sons du langage, elle tente de décrire les sons d'une langue à l'aide de nombreux appareils et logiciels informatique. Le dictionnaire de linguistique la définit comme suite : « *La phonétique étudie les sons du langage dans leur,*

*réalisation concrète, indépendamment de leurs fonction linguistique[...] la phonétique peut donc être définie : la science de la face matérielle des sons du langage humain. »<sup>1</sup> Puisque « les productions phoniques réalisées peuvent différer d'un parler à un autre, parfois assez sensiblement. »<sup>2</sup> Nous l'aborderons dans différents aspects :*

### III.2.1.2.1.1 La confusion entre la voyelle E et la voyelle A

La langue tamazight dispose de trois voyelles principales qui sont : a, u, i<sup>3</sup>. La présence de la voyelle « e » dans un mot est un phénomène un peu particulier dans son genre en langue tamazight, cette voyelle neutre se comporte différemment des autres voyelles dans la chaîne parlée. Lors du passage à l'écrit, les apprenants rencontrent des difficultés dans la transcription des deux voyelles « a » et « e » en confondant entre elles, cela apparaît dans leurs textes. Ces lacunes sont dû à la non maîtrise de la phonétique articulatoire. A. Basset attribue à la voyelle « e » un degré 0 et aux autres voyelles de la langue « a-u-i » un degré plein.

Par ailleurs, l'emploi de la voyelle neutre « e » n'est pas facultatif dans la langue tamazight, puisqu'elle assure une fonction dans la mesure où elle s'oppose à son absence. L'apparition de cette voyelle a pour but d'éviter la constitution d'un mot qui comporte trois consonnes non séparées par une voyelle, et sa stabilité dans le mot montre qu'elle n'a pas de valeur phonologique, par contre elle a un statut phonétique, car elle est un son et non pas un phonème.

Dans les textes que nous avons analysés, on a constaté que les apprenants de la quatrième année moyenne ne savent toujours pas distinguer entre les deux voyelles dans un mot.

<sup>1</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, PP.337-338.

<sup>2</sup> Chaker S et al., *étude de phonétique et linguistique berbère*, Ed. PEETERS, Paris, 2009, P.346.

<sup>3</sup> A l'exception du touareg et quelques degrés le rifain qui disposent de quelques voyelles longues.

Parmi les erreurs trouvées :

Erreur	Correction	Équivalent en français
Akkan	Akken	Pour
Yarra	Yerra	Il a mis
Yarefed	Yerfed	Il a pris
Yexḍab	Yexḍeb	il s'est fiancé
Tacbaḥ	Tecbeḥ	Elle est belle
Yettney	Yettnay	Il se dispute

### III.2.1.2.1.2 Erreurs relatives à l'assimilation

L'assimilation est un fait très fréquent dans la prononciation des mots de la langue, elle est dû au contact des sons, en raison de réduire les différences qui existe entre les deux. « On appelle l'assimilation un type très fréquent de modification subie par un phonème au contact d'un phonème voisin, et qui consiste pour les deux unités en contact à avoir des traits articulatoires commun. Cette modification peut correspondre à une mise en place anticipée des organes phonatoires en vue de la prononciation d'un phonème qui suit... »<sup>1</sup>

En langue tamazight, l'assimilation peut apparaitre entre :

Notation	Réalisation	Erreur	Correction	Equivalent en français
WW	ww /bb/gg/pp	Nebbeḍ	Newweḍ	Nous sommes arrivés
I + Y	ig	Ysebbayen	I yesewwayen	Qui cuisine
D + T	tt	D ttamurt	D tamurt	C'est le pays
D + T	tt	Ttfennyant	D tafenyant	C'est une fainéante
I + Y	yy / gg	Igruruḥen	I iruḥen	Qui est partie
I + Y	yy / gg	Igemmuten	I yemmuten	Qui est mort
I+Y	yy / gg	Igṣelḥen	I iselḥen	Qui est utile

<sup>1</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.55.

### III.2.1.2.1.3 Erreurs relatives à la tension consonantique

La prononciation en langue berbère est embarrassante lors du passage à l'écrit surtout en ce qui concerne la tension consonantique. Cette tension est due à la réalisation des consonnes sonores avec plus d'énergie. Chelli A signale que : « *la tension articulatoire se caractérise par une plus grande tension musculaire des organes vocaux, activés lors de l'émission d'un phonème, qui se traduit donc par une importante déformation de l'appareil vocal par rapport au repos. Cette tension articulatoire, susceptible d'affecter aussi bien les consonnes que les voyelles, peut être phonologique et pertinente, c'est-à-dire avoir, comme les phonèmes, une fonction distinctive, ou n'être qu'un mode d'expression d'un état d'esprit quelconque, comme le sentiment de colère par exemple. Cependant, dans ce dernier cas, elle concerne généralement toute une syllabe, voire tout un mot* ». <sup>1</sup> L'importance de la tension consonantique apparaît dans sa : « [...] *valeur phonologique, c'est-à-dire que, parfois, elle permet de distinguer, à elle seul, sémantiquement des mots constitués de phonèmes identiques mais de sens différent. Elle a, par ailleurs, un rôle syntaxique dans le sens où elle sert à marquer l'aspect intensif, duratif ou itératif de nombreux verbes berbère.* » <sup>2</sup>

Dans notre travail d'analyse nous avons trouvé des erreurs relatives à la question de tension consonantique, il y'a des cas où ça apparaît comme faute et d'autre cas où cela a vraiment l'air d'être des erreurs. Nous avons relevé celle qui se sont répétées, voici quelques exemples dans le tableau ci-dessous :

Erreur	Correction	Equivalent en français
Ad yaff	Ad yaf	Il va trouvé
Yeqim	Yeqqim	Il est assis
Yesawaḍ	Yessawəḍ	Il est arrivé
Axedim	Axeddim	Travail
Luzin	Lluzin	Usine
Zzwaḡḡ	Zzwaḡ	Mariage
Yeɛda	iɛdda	Il est passé

<sup>1</sup> Chelli A., Manuel didactico-pédagogique d'initiation à la langue berbère de Kabylie ; Ed. Achab, Tizi Ouzou (Algérie), 2012, P.331.

<sup>2</sup> Idem.

### III.2.1.2.2 les erreurs qui révèlent de la morphosyntaxe

#### III.2.1.2.2.1 Définition de la morphosyntaxe

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

##### III.2.1.2.2.1.1 La morphologie

Dubois souligne que : « *En grammaire traditionnelle, la morphologie est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation), par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe.* »<sup>1</sup>

##### III.2.1.2.2.1.2 la syntaxe

La linguistique est une discipline scientifique qui étudie les langues. Elle recouvre un certain nombre de domaines et de sous-domaines dont la syntaxe en fait sa part. La syntaxe est l'ensemble des règles de composition de phrases à partir de mots. Cette discipline étudie les rapports entre les mots, Braudeau M dit que : « *la syntaxe est essentiellement conçue comme l'étude de la combinaison des mots dans la phrase.* »<sup>2</sup> Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage la définit comme : « *la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrase les unités significatives ; la syntaxe, qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie.* »<sup>3</sup> Elle représente l'ensemble des règles et d'usages définis comme norme pour écrire des mots d'une langue donnée.

##### III.2.1.2.2.2 Les erreurs de segmentation

En linguistique, la segmentation est la base de l'analyse structurale. Elle consiste à découper les énoncés afin de démontrer les segments qui le constituent, « *c'est-à-dire à le diviser en unités discrètes dont chacune représentera un morphème*<sup>4</sup>. Chaque morphème sera segmenté en unités constituantes, les phonèmes. »<sup>5</sup> La segmentation « précise la classification

<sup>1</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.311.

<sup>2</sup> Braudeau M., « SYNTAXE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté, In URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/syntaxe/>, le 22 septembre 2016.

<sup>3</sup> Dubois J et al., *op.cit.*, P.468.

<sup>4</sup> Le morphème est une partie du mot ou d'un syntagme indiquant la fonction grammaticale dans l'énoncé.

<sup>5</sup> Dubois J et al., *op.cit.*, P.417.

des unités selon les rapports paradigmaticque<sup>1</sup> et syntagmaticque<sup>2</sup> qu'elles entretiennent entre elles ». <sup>3</sup> Tout en prenant les différentes conventions en usage dans l'éducation.

Exemples :

Erreur	Correction	Équivalent en français
Imanis	I yiman-is	Pour lui
Atettsufay	Ad tent-tessufey	Elle va les faire sortir
uryettifar	Ur tt-yettif ara	Il ne la pas tenue
yiwenwass	Yiwen n wass	Un jour

### III.2.1.2.2.3 Erreurs relatives à l'état

En langue Tamazight, le nom est caractérisé par le genre, le nombre et l'état. En ce qui concerne l'état, le nom peut prendre deux formes différentes dans deux phrases différentes ou dans la même phrase. Imarazen M définit l'état du nom comme : « *l'une des spécificités du nom en berbère. En effet, ce dernier oppose deux formes d'état qui se distinguent par leurs morphologies : l'état libre et l'état d'annexion.* »<sup>4</sup>

Selon Chaker S : « ce concept grammatical appartient au couple oppositif état libre-état d'annexion, alternance caractéristique de l'initiale du nom en berbère[...] L'opposition d'état est l'un des points les plus délicats du système grammatical berbère, tant au plan des signifiants qu'au niveau proprement syntaxique (conditions d'apparition et fonctions). »<sup>5</sup>

#### III.2.1.2.2.3.1 L'état libre

Un nom est dans son état libre quand il prend dans une phrase la forme qu'il a en dehors de cette dernière. « *On dit d'un nom qu'il est à l'état libre quand il apparaît sous la forme qu'il prend habituellement hors syntagme.* »<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Les rapports paradigmaticque sont les relations virtuels existant entre les diverses unités de la langue.

<sup>2</sup> Les rapports syntagmaticques sont tout rapport existant entre deux ou plusieurs unités apparaissant da la chaîne parlée.

<sup>3</sup> Dubois Jet al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.417.

<sup>4</sup> Imarazen M., *manuel de syntaxe berbère*, Ed. HCA, 2007, P. 25.

<sup>5</sup> Chaker S., *manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Ed. ENAG, Alger, 1996, P.39.

<sup>6</sup> Imarazen M., *op.cit.*P. 25.

### III.2.1.2.2.3.2 L'état d'annexion

Le nom quand il est employé dans une phrase change parfois de forme et prend une autre et subit un changement dans la voyelle initiale, Imarazen M précise que : « *le nom est dit à l'état d'annexion lorsqu'il subit des changements dans sa partie initiale : des modifications dans sa voyelle initiale et / ou préfixation d'une semi voyelle.* »<sup>1</sup> Les modifications formelles liées à l'opposition d'état concernant la syllabe initiale du nom. Voici la règle de transformation des noms selon leurs voyelles initiales :

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

Voici quelques exemples qui figurent dans le corpus qui a fait l'objet de notre analyse :

Erreurs	État libre	État d'annexion	Equivalent en français
Tameict	Tameict	Temeict	Vie
Tamurt	Tamurt	Tmurt	Pays
iberdan	Iberdan	Yiberdan	Rues
Igani	Igenni	Yigenni	Ciel
Yemkanen	Imukan	Yimukan	Places
Adrar	Adrar	Udrar	Montagne
Xeddema	Axeddim	Uxeddim	Travail
Axxam	Axxam	Uxxam	Maison

### III.2.1.2.2.4 Erreurs relatives à l'utilisation du trait d'union

Selon Chaker S : « *Le passage à l'écrit implique une certaine distanciation par rapport à la réalité orale : l'idée d'une notation qui serait le reflet fidèle de la prononciation est un mythe. L'écrit implique une formation préalable et un minimum d'analyse.* »<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Imarazen M., *manuel de syntaxe berbère*, Ed. HCA, 2007, P. 26.

<sup>2</sup> Chaker S., « Propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère », in : *Atelier Problèmes en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère 24-25 juin 1996*, Inalco, Paris, P. 03.

En langue berbère le trait d'union représente le premier signe du découpage monématique de certaines unités. Il est recommandé pour séparer les affixes du nom (possessif), du verbe (affixe du verbe), et de la préposition (affixe de préposition).

Voici quelques situations d'écriture où il est nécessaire de mettre un trait d'union dans les textes analysés :

#### III.2.1.2.2.4.1 Un pronom affixe du verbe (affixe direct ou Affixe indirect)

Un affixe est généralement lié au verbe par un trait d'union. On distingue deux types d'affixes : affixes directe et affixe indirecte.

##### III.2.1.2.2.4.1.1 Verbe+affixe directe

L'affixe directe se place après le verbe ou l'expansion référentielle qui reprend l'indice de personne. L'affixe direct du verbe remplace l'expansion directe : **Verbe + affixe direct**. Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Atniɛawen	Ad <b>ten</b> -iɛawen	A l'aoriste avec la particule « ad », l'affixe est placé avant le verbe et séparé par un trait d'union.
Ḥadrutet	ḥadret- <b>tt</b>	L'affixe direct est après le verbe.
Ara tsefyen	Ara <b>tt</b> -suffyen	L'affixe est post posé au verbe.
Aa at yetṭef	Ad <b>t</b> -yetṭef	L'affixe direct est avant le verbe. Il est séparé de ce dernier par un trait d'union.

##### III.2.1.2.2.4.1.2 Verbe+affixe indirecte

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

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Yenna-s	Yenna-as	L'affixe indirecte du verbe n'est pas seulement « s » c'est plutôt « s » + la voyelle « a » qui nous donne « as ».
Nanas	Nnan-as	L'affixe doit être séparé du verbe par un trait d'union.
Ur syefkara	Ur as-yefki ara	Le pronom affixe du verbe doit être séparé du verbe.
Astedru	Ad as-teḍru	Le verbe est conjugué à l'aoriste, il doit être accompagné de la marque « ad » + l'affixe indirect du verbe « as » qui va être séparé du verbe par un trait d'union.

#### III.2.1.2.2.4.2 Nom + affixe

En langue tamazight, dans la notation usuelle, le nom est toujours séparé de son affixe par un trait d'union. Dans notre analyse on a croisé quelque erreur de ce genre.

Exemples :

Erreur	correction	Équivalent en français
Uqadumiw	Uqadum-iw	De mon visage
Wallen-s	Wallen-is	De ses yeux
Wulis	Wul-is	De son cœur
Warrawis	Warraw-is	De ses enfants
Taqṣiṭik	Taqṣiṭ-ik	Ton histoire

#### III.2.1.2.2.4.3 Prépositions + affixes

La préposition est un mot invariable, elle remplit une fonction de complément.

Exemples relevés du corpus :

Erreur	correction	Équivalent en français
Dges	Deg-s	dedans
Yur sen	Yur-sen	Chez eux
Yidess	Yid-s	Avec lui
Felaney	Fell-aney	Sur nous

#### III.2.1.2.2.4.4 Nom + déictique (déictique / démonstratif)

Les déictiques servent à montrer les être humain, les animales ou bien autres choses introduites dans un discours.

Erreur	Correction	Équivalent en français
Anectagi	Annect-agi	Tout ça
Wanecten	Annect-nni	Tout ça

#### III.2.1.2.2.4.5 La particule d'orientation et le trait d'union

Le sens de l'orientation s'ajoute au verbe par l'utilisation des deux particules d'orientation qui sont « D » et « N ». Voici quelques erreurs trouvées dans notre corpus, qui concerne seulement la particule « d » :

Exemples :

Erreur	Correction	Équivalent en français
Wwind	Wwin-d	Ils ont ramené
Yufad	Yufa-d	Il a trouvé
Adizer	Ad d-izer	Il va savoir
Id-yekka	I d-yekka	Qu'il vient

### III.2.1.2.2.5 Erreurs relatives à la conjugaison

#### III.2.1.2.2.5.1 Erreurs liées à la particule de l'aoriste

L'aoriste est souvent déterminé par l'accompagnement de la particule préverbale « ad » du verbe, cette combinaison est faite en vu d'exprimer le future. Les erreurs recensées dans notre corpus consistent dans la notation de la variante « a » à la place de « ad ». Cette erreur est dû au fait que « d » n'est prononcé.

Exemples :

Erreur	Correction	Équivalent en français
At-idcegæ	<b>Ad</b> t-id-iceyyæ	Il va l'envoyer
At farqəd	<b>Ad</b> tt-tferqəd	Il va la partager
Atenzlun	<b>Ad</b> ten-zlun	Ils vont les égorger

#### III.2.1.2.2.5.2 L'aoriste intensif

L'aoriste intensif est souvent utilisé pour indiquer des actions continuent ou duratif dans le passé ou le présent.

« L'aoriste intensif peut se former de différentes manières :

- Par préfixation sur le verbe primaire de « tt » ou « t » : ex zzi/tezzi. Afeg /ttafeg ;
- par la tension d'une consonne : ex krez/kerrez ;
- par une alternance vocalique : ex ssken/sskan ;
- par une combinaison des trois procédés précédents : ex rwel/rewwel. »<sup>1</sup>

Exemples d'erreurs rencontrées :

Erreur	Correction	Explication
Ḥekunt	Ḥek <b>kk</b> unt	La tension sur « k »
xedmen	Xed <b>dd</b> men	La tension sur « d »
Nefenten	Nef <b>ff</b> un-ten	La tension sur « f »

<sup>1</sup> Nait Zerrad k., *Grammaire moderne du kabyle*, Ed. KARTHALA, 2001, PP.80-81.

### III.2.1.2.2.6 La description des expressions écrites sur le plan lexicale

En linguistique, le lexique d'une langue est l'ensemble des mots qui la constituent. Selon Lehmann A et Martin-Berthet F Le lexique est : « l'ensemble des mots d'une langue constitue son lexique. Cet ensemble est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixé de manière absolue »<sup>1</sup>

Lexique désigne : « l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine d'un locuteur, etc. »<sup>2</sup> Le lexique se distingue du vocabulaire, car ce dernier représente l'ensemble de vocable appartenant à un discours et non pas à une langue. Le lexique est un ensemble de vocabulaire et le vocabulaire est un échantillon du lexique.

Pour Picoche J le lexique est : « une réalité de la langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des vocabulaires particuliers qui sont une réalité de discours. Le lexique transcende les vocabulaires mais n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon. »<sup>3</sup>

#### III.2.1.2.2.6.1 La néologie

La néologie est la science qui apporte de l'innovation au lexique en créant des nouveaux mots pour servir à une langue donnée. Selon le dictionnaire de linguistique et de sciences du langage, la néologie est : « le processus de formation de nouvelles unités lexicales. Selon les frontières qu'on veut assigner à la néologie, on se contentera de rendre compte des mots nouveaux, ou l'on englobera dans l'étude toutes les nouvelles unités de signification (mots nouveaux et nouvelles combinaisons ou expressions). »<sup>4</sup> Cette néologie peut aussi apparaitre sous forme de calque, d'emprunt ou d'interférence linguistique.

---

<sup>1</sup> Lehmann A et Martin-Berthet F., *Lexicologie, sémantique, morphologie, lexicographie*, Ed. ARMAND COLIN, paris, 2013, P.19.

<sup>2</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.297.

<sup>3</sup> Picoche J., *Précis de lexicologie française, étude et enseignement du vocabulaire*, Ed. Frnard Nathan, janvier 1990, P.44.

<sup>4</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.74.

Quelques néologismes sont relevés du corpus analysé, sont présentés dans le tableau qui suit :

Néologisme	Équivalent en français
Agdud	Peuple
Adlis	Livre
Tagrawla	Guerre
Timmunent	Indépendance
Takata	Mémoire
Taywalt	Communication
Tilizri	Télévision

### III.2.1.2.2.6.2 calque

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, on dit qu'il y a un calque linguistique : « *quand, pour dénommer une notion ou un objet nouveaux, une langue A (le français, par exemple) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (allemand ou anglais, par exemple) en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue.* »<sup>1</sup>

Ce tableau ci-dessous représente un petit ensemble de calques employés dans les textes que nous avons étudié.

Le calque linguistique	Langue origine du mot	Form correct de la langue
Dayen i t-yeğğan	Langue Arabe	yef wannect-nni
Iæerđ-as zwağ	Langue Arabe	Yessuter-itt i zzwag
Cehden yef tmurt	Langue Arabe	Mmuten yef tmurt d cuhada

<sup>1</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, P.322.

### III.2.1.2.2.6.3 emprunt

La langue berbère comme toutes les autres langues du monde a eu recours à l'emprunt pour compléter ses insuffisances linguistiques. L'emprunt n'est rien d'autre qu'un résultat dû au contact entre les langues au long de l'histoire. Achab R précise que : « ... *Les contacts avec d'autres communautés linguistiques (phénicienne, latine, arabe, turque, française etc.) ont été les véhicules naturels de l'emprunt linguistique qui a affecté le système phonologique, Le lexique, la morphologie et même la syntaxe.* »<sup>1</sup> Il existe deux types d'emprunt : Les emprunts internes et Les emprunts externes.

#### III.2.1.2.2.6.3.1 Les emprunts internes

Les emprunts internes représentent l'ensemble de mots empruntés dans la même langue. Achab R dit que les emprunts internes de la langue tamazight sont : « *les emprunts faits à l'intérieur du domaine berbère. Ils comprennent :*

- *Les unités lexicales prises telles quelles (à quelques adaptations morpho-phonologiques près) dans tel ou tel parler. Cette première catégorie est représentée parmi les néologismes berbères étudiés, mais sa contribution d'ensemble est relativement faible, les différents parlers présentant grosso modo les mêmes manques relativement aux besoins ciblés : termes modernes, termes abstraits.* »<sup>2</sup>

Voici quelque exemples enlevés de notre corpus :

Emprunt interne	Équivalent en français
Kraç	Trois
Semmus	Cinq

#### III.2.1.2.2.6.3.2 Les emprunts externes

Contrairement à l'emprunt interne, l'emprunt externe représente l'ensemble des mots empruntés d'une langue B pour une langue A dans le but de les introduire dans le lexique de cette dernière. « *L'intégration du mot emprunté à la langue emprunteuse se fait de manières très diverses selon les mots et les circonstances. Ainsi, le même mot étranger, emprunté à des époques différentes, prend des formes variées. L'intégration, selon qu'elle est plus au moins complète, comporte des degrés divers : le mot peut être produit à peut près tel qu'il se prononce (et s'écrit) dans*

<sup>1</sup> R Achab., *La néologie lexicale berbère (1945-1995)*, Ed.Peeters, France, 1996, P.331.

<sup>2</sup> Idem, P. 337.

*la langue B ; il y a toutefois généralement, même dans ce cas, assimilation des phonèmes de la langue B aux phonèmes les plus proches de la langue A... »<sup>1</sup>*

Voici un tableau qui contient un certain nombre d'emprunts qui se répètent à chaque fois dans le corpus que nous avons étudié.

<b>Emprunt externe</b>	<b>Équivalent en français</b>
Lbaṭel	Injustice
Lemqam	Temple
Lqima	Valeur
Axettet	Planifier
Lgirra	La guerre
Lbumbat	Les Bombes

Dans tous les textes analysés nous avons remarqué que l'intérêt donné pour les travaux de rédaction ainsi que la qualité des écrits étaient différents. Dans une expression d'examens de trimestre d'un élève moyen ayant reçu ses apprentissages dans le cadre de la pédagogie par objectifs au cours de la quatrième année moyenne, on a compté 15 erreurs sur un nombre de 43 mots, ce qui nous donne un pourcentage de 35% du texte contenant des erreurs.

Dans une copie d'un élève qui a appris dans le cadre de la pédagogie de projet en quatrième année moyenne, on a trouvé dans un écrit de 95 mots, environ 9 erreurs qui nous donnent un pourcentage de 9.5% d'erreurs.

Notre intention à travers l'analyse de ces erreurs n'était pas de porter une révision sur celles qui sont commises par nos apprenants, mais plutôt pour essayer de comprendre l'origine des erreurs. Car l'erreur n'est plus considérée comme un obstacle à l'apprentissage, mais plutôt comme un indice qui informe sur la façon dans laquelle l'apprenant réfléchit et produit quand il apprend.

Contrairement à la pédagogie par objectifs, la pédagogie de projet est une méthode d'enseignement qui aide à avoir des résultats positifs en matière de rédaction chez les apprenants. Cette analyse nous a démontré le nombre d'erreurs dans l'ensemble des textes

<sup>1</sup> Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994, PP 177-178.

analysés, et nous confirme que cette pédagogie contribue non seulement à l'amélioration des apprentissages dans les différentes activités scolaires mais aussi pour donner un sens à l'écrit.

Mr Bekhti, un enseignant avec lequel nous nous sommes entretenu a remarqué à propos du changement de niveau chez ses apprenants dépend du changement de sa méthode d'enseignement. Il nous déclare à ce sujet : « *Qu'est ce que la pédagogie de projets peut apporter sur ce plan de l'expression écrite ? Prenons l'exemple du forum. Lors du forum l'élève prend un cahier et essaye de résumer le thème. Parce que, qu'est ce que je demande après le forum ? C'est de l'expression orale. Donc on aboutit à un texte écrit. Il y a aussi ce qu'on appelle le journal de bord, plusieurs enseignants ne savent pas ce que c'est le journal de bord. Dans un journal de bord on demande à l'élève d'écrire ce qu'il a vécu, non pas quotidiennement mais comme on a trois heures par semaine de tamazight je demande aux élèves chaque fin de semaine de faire un journal de bord sur une feuille, dire comment il a vécu ses cours de tamazight ? Ou il a trouvé des difficultés ? Ou il s'est bien senti, ou ça n'a pas marché... donc c'est une façon de lui permettre de s'exprimer par écrit. Mais malheureusement en pédagogie par objectifs qui est prônée par la majorité des enseignants, les élèves arrivent parfois à écrire un texte tous les mois, et c'est une réponse à une demande. C'est-à-dire l'enseignant demande à ses élèves d'écrire sur un certain sujet.* »<sup>1</sup>

L'inconvénient de la pédagogie par objectif c'est que l'élève est passif au cours de son apprentissage. En expression écrite par exemple, l'élève n'écrit que quand l'enseignant le lui demande. Alors qu'on pédagogie de projet, l'élève participe à son apprentissage, il est l'acteur de cette activité, il est tout le temps en situation de rédaction. Notre interlocuteur ajoute : « *En pédagogie de projet, l'élève doit être toujours en situation d'écriture parce que le mal de l'enseignement de tamazight c'est que les élèves n'arrivent pas à s'exprimer par écrit. Pour y remédier, ce n'est pas par les rédactions, mais c'est de trouver un moyen de mettre l'élève toujours en situation de l'écrit* »<sup>2</sup> Donc parmi les objectifs de la pédagogie de projet, l'amélioration de l'écrit est l'une des priorités.

---

<sup>1</sup> Bekhti A., ancien inspecteur et enseignant de tamazight depuis plusieurs années, auteur dans un ouvrage collectif.

<sup>2</sup> Idem.

**Conclusion**

À partir de notre analyse, nous avons remarqué que les apprenants des classes de la quatrième année moyenne ne maîtrisent pas les règles qui régissent la langue amazighe lors du passage à l'écrit, cela après six ans d'apprentissage de la langue. La maîtrise de l'écrit diffère d'un apprenant à un autre, selon la méthode adoptée pour cet apprentissage.

En fin, Nous avons déduit que la pédagogie de projet donne plus d'importance à l'écrit que la pédagogie par objectifs.

# Conclusion générale

### Conclusion générale

Notre étude relative à la pédagogie de la langue amazigh en abordant un volet relatif aux difficultés rédactionnelles que rencontrent les élèves de la quatrième année moyenne dans leur activité de l'expression écrite est abordée en trois étapes différentes mais complémentaires les unes des autres.

La première étape nous l'avons voulue conceptuelle et théorique, car nous estimons que tout travail pratique nécessite au préalable un cadre théorique. Nous avons donc mis en lumière un certain nombre de concepts en leur donnant des définitions précises tel que nous les avons pris en compte dans notre étude, c'est le cas entre autre de *l'écrit* par rapport à *l'oral*, *la lecture*, *l'écriture*, *la pédagogie*, etc.

Dans la deuxième, relative à la revendication et à l'enseignement de la langue amazighe, nous avons conclu que son introduction à l'université, puis dans l'éducation nationale, c'est le fruit d'un long combat de plusieurs générations de militants qui se sont sacrifiés pour cet idéal. Quant à son enseignement-apprentissage, nous avons constaté que les enseignants de cette langue se servent de deux approches : celle dite enseignement par objectifs et celle appelée approche par les compétences.

Dans la dernière, celle réservée à l'étude des expressions écrites, nous avons conclu après analyse que :

-les apprenants de la quatrième année moyenne ne maîtrisent pas les règles régissant l'expression écrite en tamazight, et cela malgré une scolarisation de six années en cette langue,

-la maîtrise de l'écrit diffère d'un apprenant à l'autre selon la méthode utilisée : ceux suivant un enseignement adoptant l'approche par compétences ont montré plus d'aptitudes et de compétences que ceux suivant cet enseignement dans le cadre de la pédagogie par objectifs,

-la pédagogie de projet est plus adéquate pour un enseignement efficace de la production écrite.

# Résumé

## Agzul

Tutlayt tamaziyt d tutlayt tayemmat n ugduḍ amaziḡ, yes-s i d-yettbeggin umaziḡ timagit-is. Tekcem ḡer uḡerbaz i tikkelt tamezwarut deg useggas n 1995. Tuḡal d tayelnawt deg tmurt n Lezzayer deg useggas n 2003, d tunṡibt seg 07 meḡres 2016.

Di tayult tamsinent, aselmed d ulmad n tutlayin yettemgirid. Deg ulmad, inelmaden ttmagaren-d uguren. Ḡef waya i yessefk ḡef uselmad ad iwelleh inelmaden-is s usexdem n wallalen isegmisanen d tarrayin n uselmed iwatan.

Ulamma xas eḍdan ugar n 20 n yiseggasen ḡef unekcum n tmaziḡt ḡer uḡerbaz, inelmaden mazal-iten ur ssinen ara ad arun akken ilaq.

Seg unadi nteḡ nessawedḍ nessumer-d tifat i wuguren ay d-ttmagaren yinelmaden deg tira-nsen s tmaziḡt. Maca uqbel neereḍ ad nefk tiririt i tmukrist-ntey i tuttra-agi tagejdant : « Ayḡer inelmaden n useggas wis ukkuḡ n uḡerbaz alemmas ttafen uguren deg urmud n ufares s tira?

Uqbel ad nekcem deg umahil-ntey, nezzwer-d kra n turdiwin :

- Di tazwara ad d-nini ahat igulen-agi kkan-d seg lexsas n yiluyma n ufares s tira,
- Tis snat, yezmer ahat seg useḡti i xeddmn yiselmaden neḡ yigrawen n yinelmaden i d-yekka wugur agi,
- Akken yezmer dayen ad yili wugur agi di tarrayin i sexdamen yiselmaden deg uselmed n tutlayin yemxallafen, amedya n tenfaliyin timawiyin neḡ tid yettwajerrden akked yirmad n tutlayt.

Tazrawt-ntey tebḍa ḡef kraḍ n yiḡricen, ha-ten-id :

### I. Ixef amezwaru

Deg yixef-agi nefka-d kra n tbadutin yesḡan assay d usentel, tbadutin n kra n wawalen igejdanen, amedya : *tasegmisent, asenfar, tira, assay ger tira d tyuri...* Ad d-nefk dayen kra n yinadiyen yettwaxedmen uqbel ḡef usentel-ntey.

### II. Ixef wis sin

Deg-s ad nawwi-d awal ḡef umezruy n tutlayt n tmaziḡt seg tallit n tegrawla deg tmurt n Lezzayer armi d asmi tuḡal d tutlayt d tayelnawt tunṡibt. Syin akin nebder-d kra n

tarrayin n uselmed i yettusedmen deg yiyarbazen seg wasmi yebda uselmed n tutlayt n tmazight almi d ass-agi.

### III. Ixef wis krđ

Ur nekcim ara deg tesleđt almi d-nefka kra n tbadutin i yeqqnen yer urmud n tira akken ad d-nbeggen amgirred yellan gar-asent. nessedfer-d i tbadutin-agi tasleđt n yigulen, ama d ayen yerzan talya, ama d ayen yerzan agbur, nessegza-ten-id akken dayen d-nebder kra n yimediyaten seg tenfalliyin i d-nejmae seg yiyerbazen.

#### Tabadut n usenfali s tira

Asenfali s tira d armud yezdin aselmed n tira s timad-is, yes-s i yessenfalay umdan ihulfan-is, asenfali-agi yezmer ad yili s ccna, s wunuq ney s wawalen. Yal asenfali yettawi izen i win ara t-yeqren ney win ara s-yeslen. Asenfali s tira yesea azal nezzah imi yetteawan bab-is akken ad yissin tira.

#### Tabadut n wagul deg usenfali s tira

*Agul* d lexxas deg wayen yerzan ahric n tussna. Imi agul ibeddel unamek i as fkan zik yef win i yekseb yer taggara-agi, yuqal d allal i d-yessebganen i uselman uguren i d-ttemlilin inelmaden. Tarrayt n usenfar tefka i unelmad tesrih akken ad yexdem ugulen, s yis-sen i ilemmed. Ma di tarrayt tamensayt, ur ilaq ara yef unelmad ad yexdem ugulen, ad d-yer deg ikayaden ayen yelmed si tmusniwin.

### III.1 Anawen n yigulen

#### III.1.1 Igulen n talya

Talya tettili tseħħa mi ara iqader unelmad xersum setta-agi n yilugan: taferket ma zeddiget ney ala, tira ma tettwafham, azwel, beħtu n weđris d tiseddarin, ilem ger tseddarin, asekkil ameqran, ilem uqbel beddu n tira, d usigez.

Mi nesleđ isenfaliyen u d-nejmae, nufa-d igemmuden mgaraden, yella win iqudren ilugan-agi i d-nebder, yella win i ten izeglen. Aya yessebgen-aq-d belli inelmaden xuşsen timusniwin yaenan talya n weđris.

### III.1.2 Igulen n ugbur

Ttbanen-d deg wayen akk yeean allalen n tutlaylt, ama d ayen yerzan tamsisliit, tasnalɣa d tseddast akked umawal.

#### III.1.2.1 Igulen n temsisliit

S umata, win ara yerren ameslay seg timawit yer tira, ad t-ijerred akken i t-yessenteq d wakken i t-yesla. Acku mi ara nmuqel ilugan n tira ad naf belli ay-agi ur işeḥḥa ara. Amur ameqqran n yinelmaden ttgen igulen yecban wigi. Igulen nekkes-iten-id mi neşleḍ tisenfaliyin tirawin n kra n yinelmaden.

##### III.1.2.1.1 Asexleḍ ger « a » d « e »

Kra n yinelmaden mi ara ttarun ur semgirriden ara ger snat n teɣra-agi : « a » d « e », imedyaten:

Agul	Aseyti
Akkan	Akken
Yarra	Yerra
Yarefed	Yerfed
Yexḍab	Yexḍeb

##### III.1.2.1.2 Igulen n temsertit

Llan kra n yimesla mačči akken ttwarun i ttwanṭaqen, am wakken dayen mačči akken ttwarun i ttwanṭaqen

Imedyaten:

Tira	Asenṭaq	Agul	Aseyti
WW	ww /bb/gg/pp	Nebbeḍ	Newweḍ
D + T	Tt	D ttamurt	D tamurt
I + Y	yy / gg	Igemmuten	I yemmuten
I+Y	yy / gg	Igşelḥen	Iyselḥen

### III.1.2.1.3 Tussda n tergalin

D amgarad yellan ger lmentaq d tira i yeğgan tutlayt n tmaziyt ad tiweir i tira. Tussda tettemxallaf seg wawal yer wayeḍ.

Imedyaten:

Agul	Aseyti
Ad yaff	Ad yaf
Yeqim	Yeqqim
Isawaḍ	Yessaweḍ
Axedim	Axeddim

### III.1.2.2 Igulen n tesnalya d tseddast (alyasnay)

#### Tabadut n tesnalya

D tussna n talya, txeddem tizrawin yef talya n wawal.

#### Tabadut n tseddast

Taseddast d aḥric si tesnilest, inadyen-is txeddem-iten yef wassayen yettilin ger wawalen. Tettak-d agraw n yilugan ara nessemres iwakken ad naru war igulen.

#### III.1.2.2.1 Igulen n useqzuzem<sup>1</sup>:

Aseqzuzem d aseftutes n umeslay akken ad d-nesbeggen iferdisen s way-s yebna.

Imedyaten i d-yettwaksen di tesleṭ n yiselliyeen :

Agul	Aseyti
Imanis	I yiman-is
Atettsufay	Ad tent-tessufey
Uryettifar	Ur tt-yettif ara
Yiwenwass	Yiwen n wass

<sup>1</sup> Awal-agi d nekkenti i t-id-yessumren i wawal *segmentation*.

### III.1.2.2.2 Addad

Di tutlayt tamaziyt, yettemxallaf umdan, addad d tewsit n yisem; yezmer ad yili dasuf ney d asget, d ilelli ney d amaruz, d amalay ney d unti.

#### Addad ilelli

Isem yettili deg waddad ilelli mi ara yeseu di tefyirt talya i yesea uqbel ad yili deg-s.

#### Addad amaruz

Isem, mi ara yili dixel n tefyirt, tikwal tettbeddil talya-s. Abeddel-agi yettban-d di temlellit n tiyri-ines tamezwarut. Ha-ten-a kra n yigulen yerzan addad amaruz i d-nufa di tesleđt-ntey:

Igulen	Addad ilelli	Addad amaruz
Tameict	Tameict	Temεict
Tamurt	Tamurt	Tmurt
Iberdan	Iberdan	Yiberdan
Adrar	Adrar	Wedrar
Xeddema	Axeddim	Uxeddim

### III.1.2.2.3 Tizdit

#### - Gar umyag d yiferdisen i as-d-yezzin

S umata, amqim awšil yetteqqen yer umyag d acu kan tettferriq ger-asen tezditi. Neca sin n wannawen n yimqimen: amqim awšil usrid d umqim awšil arusrid.

## Amyag+amqim awsil usrid

Imedyaten:

Igulen	Aseyti	Asegzi
Atni <sup>ie</sup> awen	Ad <b>aten</b> -ieawen	Ƴer wurmir amqim awsil usrid yettili uqbel amyag, tbe <sup>ttu</sup> ger-asen tezditi
Ƴadrutet	Ƴadret- <b>tt</b>	Amqim awsil usrid yusa-d deffir n umyag teb <sup>da</sup> -ten tezditi.
Ara tsefyen	Ara <b>tt</b> -ssufyen	Amqim awsil usrid yusa-d uqbel amyag, teb <sup>da</sup> ger-asen tezditi.
Aa at yet <sup>te</sup> f	Ad <b>t</b> -tye <sup>te</sup> f	Amqim awsil usrid yusa-d d amezwaru Ƴef umyag, tekka-d ger-asen tezditi.

## Amyag+amqim awsil arusrid

Amqim awsil arusrid yettas-d deg wadeg n usemmad arusrid, asemmad-agi yezga yeqqen Ƴer wemyag s tenzeyt « i ». Yettili deffir n umyag ney deffir n yisemmaden nni<sup>den</sup>.

Imedyaten:

Agul	Aseyti	Asegzi
Yenna-s	Yenna-as	D « as » i d amqim aw <sup>sil</sup> arusrid ma <sup>cci</sup> d « s » kan.
Nanas	Nnan-as	Ilaq ad yeb <sup>du</sup> umqim awsil arusrid Ƴef wemyag s tezditi.
Aqli	Aql-i(yi)	Amqim awsil arusrid d : « iyi » ara yeb <sup>dun</sup> Ƴef umyag s tezditi.
Warrawis	Warraw-is	« is » d amqim awsil arusrid I ilaqen ad yeb <sup>du</sup> Ƴef umyag s tezditi.
Ur syefkara	Ur as-yefki ara	Amqim awsil arusrid ilaq ad yeb <sup>du</sup> Ƴef umyag s tezditi.
Astedru	Ad as-te <sup>dr</sup> u	Amyag yefti Ƴer wurmir, ilaq ad t-id te <sup>dr</sup> er « ad » n wurmir d umqim awsil arusrid ara teb <sup>du</sup> tezditi Ƴef umyag.

## Gar yisem d yiwsilen-is

Deg tira n tmaziyt isem yezga yeb<sup>da</sup> Ƴef yew<sup>sil</sup>en-is s tezditi.

Imedyaten:

<b>Igulen</b>	<b>Aseyti</b>
Uqadumiw	Uqadum-iw
Wallen-s	Wallen-is
Wulis	Wul-is
Warrawis	Warraw-is
Taqşıtik	Taqşı-tik

### **Gar tenzeyt d umqim awşil**

Tizdit tbeţtu ger tenzeyt d umqim awşil

Imedyaten:

<b>Igulen</b>	<b>Aseyti</b>
Yur-as	Yur-s
Dges	Deg-s
Yur sen	Yur-sen
Yidess	Yid-s
Felaney	Fell-aney

### **Ger yisem d umeskan**

Nessemras imeskanen deg yimesli-nney akken ad d-nesken amdan, ayersiw ney tayawsa.

Imedyaten:

<b>Igulen</b>	<b>Aseyti</b>
D ayagi	D ay-agi
Anectagi	Anect-agi
Wanecten	Anect-nni

## Tizelyiwin n tnilla

Nbeṭṭu tizelyiwin n tnilla yef umyag s tezdīt

Imedyaten:

Igulen	Aseyti
Wwind	Wwin-d
Yufad	Yufa-d
Adizer	Ad d-izer
Id-yekka	I d-yekka

### III.1.2.2.4 Igulen yerzan taseftit

#### Igulen n tzelya n yimal ney n wurmir « ad »

Urmir yettili-d s tmerna n « ad » uqbel amyag. Deg tesleḍt, nwala deg isenfalliyen n yinelmaden ugulen-agi:

Igulen	Aseyti
At-idcegaε	<b>Ad</b> t-id iceyyeε
At farqeḍ	<b>Ad</b> tt-teferqeḍ
Atenzlun	<b>Ad</b> ten-zlun

#### Urmir ussid

Urmir ussid yettaleɣ s umata s tmerna n « tt », s temlellit n teɣri, s tussda n tergal t akken yezmzer ad di tlata deg umyag.

Imedyaten:

Igulen	Aseyti	Asegzi
Tasend	<b>Tt</b> asen-d	S tmerna n uzwir « tt »
Ḥekunt	Ḥ <b>kk</b> unt	S tussda yef « kk »
Xedmen	X <b>dd</b> men	S tussda yef « kk »
Nefenten	N <b>ff</b> un-ten	S tussda yef « kk »

### III.1.2.2.5 Aglam n umawal n tenfaliyin

#### Tasnulfawalt<sup>2</sup>

D tussna i d-yesnulfuyen awalen imaynuten i ixuṣṣen deg tutlat.

Imedyaten:

Awal amaynut	Amegdazal
Agdud	Peuple
Adlis	Livre
Tawacult	Famille
Tagrawla	Guerre

#### Arwus<sup>3</sup>

D asuyel n wawalen seg tutlayt yer tayed, ama d awalen uddisen ney d iherfiyen.

Imedyaten:

Arwus asnilsay	Tutlayt seg d-yekka wawal
Dayen i t-yeḡḡan	Langue Arabe / langue française
Iæerḍ-as zwaḡ	Langue Arabe
Cehden yef tmurt	Langue Arabe

### Awalen Ireṭṭalen

Tutlayt tamaziyt, am nettat am tutlayin nniḍen tettawi-d awalen ama seg tutlayin tiberraniyin ama seg tentaliyin-is. Nesæa awalen d-yekkan seg tutlayin tijenṭaḍin (ireṭṭalen ijenṭaḍen) akked wid d-yekkan seg tantaliyin n tmaziyt (ireṭṭalen igensayen).

<sup>2</sup> Néologie.

<sup>3</sup> Calque, Maḥrazi M., *lexique des sciences du langage*, Ed. Tira, 2015 .P.38.

**Imedyaten**

<b>Ireŧŧalen igensayen</b>	<b>Ireŧŧalen ijenŧaden</b>
Krađ	Leera
Semmus	Lbaŧel
Timmument	Axeŧŧeŧ
Imaŧŧafen	Lbumbat

# Bibliographie

## Bibliographie

---

### Ouvrages

A. Chelli, Manuel didactico-pédagogique d'initiation à la langue berbère de Kabylie ; Ed. Achab, Tizi Ouzou (Algérie), 2012  
Achab R., *La néologie lexicale berbère (1945-1995)*, Ed. Peeters, France, 1996.

Ait Ouali N., (coordonné par), *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazigh en Kabylie*, Ed. L'odyssé, 2013.

Belgasmia N., *L'expression écrite en tamazight*, Ed. HCA, 2006-2007.

Chaker S., *Berbères aujourd'hui, berbère dans le Maghreb contemporain*, Ed. L'Harmattan, Paris 1998.

Chaker S et al., *Étude de phonétique et linguistique berbère*, Ed. PEETERS, Paris.

Chaker S., *Manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Ed. ENAG, Alger, 1996.

Imarazen M., *Manuel de syntaxe berbère*, Ed. HCA, 2007.

Imarazen M., *Éléments de morpho-syntaxe kabyle*, Ed. El-Amel, tizi-ouzou, 2016  
*amazigh en Kabylie*, Ed. L'odyssé, 2013.

Lehmann A et Martin-Berthet F., *Lexicologie, sémantique, morphologie, lexicographie*, Ed. ARMAND COLIN, paris, 2013.

Maḥrazi M., *lexique des sciences du langage*, Ed. Tira, 2015

Mammeri M., *Grammaire berbère (kabyle)*, Ed. BOUCHENE, Alger, 2008.

Nait Zerrad K., *Grammaire moderne du kabyle*, Ed. KARTHALA, 2001.

Ouerdane A., *La question berbère dans le mouvement national algérien 1926-1980*, Ed. Dar El Idjtihad, Alger, 1993.

Picoche J., *Précis de lexicologie française, étude et enseignement du vocabulaire*, Ed. Frnand Nathan, janvier 1990.

Sadi S., *Algérie, l'échec recommencé ?* Ed. Parenthèses, 1991.

### Revues

CAL, *offrir un enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant, établir et maintenir des programmes à succès*, Washington, novembre 2004, p. 04. (Document PDF de source inconnue).

Berdous N., « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthodes », *Colloque international sur l'aménagement de tamazight : tamazight langue*

## Bibliographie

---

*nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement*, Sidi Fredj 05-07/12/2007.

### **Journaux**

Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire, Conventions et accords internationaux - lois et décrets, arrêtés, décisions, avis, communications et annonces. N° 14 (traduction française).

Journal « El Watan » du 24 avril 1995.

### **Dictionnaires**

Berkai A., *Lexique de la linguistique Français-Anglais-Berbère*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2007.

*Dictionnaire le petit Larousse illustré 2004*, Ed. Larousse, France, Juillet 2003.

Dubois J et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences des langages*, Ed. Larousse, France, 1994

Arénilla L et al., *Dictionnaire de pédagogie*, Ed. BORDAS, Paris, 2000.

### **Mémoire et thèses**

Bekhti A., Mémoire de master : *Histoires de vie : Engagement militant pour la revendication identitaire en Algérie et apprentissages*, Université Paris 8, Septembre 2011.

Saouli S., mémoire de magistère : *Analyse des erreurs de grammaire en FLE la détermination en expression écrite cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne – C.E.M Frères Barkat Biskra*, université Paris 8, soutenu en 2011.

Zeribi Y., mémoire de master : *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : difficultés et remédiation « cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne »*, université Mohamed Khider (Algérie), juin 2013.

### **sitographie**

<http://www.franparler-oif.org/la-pédagogie-de-projet-pourquoi-comment>, consulté le : 08/04/2016.

<http://www.marocagreg.com/forum/sujet-de-la-pedagogie-par-objectifs-a-la-pedagogie-par-competences-6925.html>. Consulté le 19-08-2016.

<http://soummam.unblog.fr/2009/04/17/mouvement-culturel-berbere-seminaire-de-yakouren-aout-1980-dossier-culturel-rapport-de-synthese-cddca/> consulté le : 13/06/2016.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/syntaxe/>, le 22 septembre 2016.

## Bibliographie

---

<http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>. consulté le: 21/07/2016.

# Annexes

# Glossaire

Dans notre résumé en tamazight, nous avons utilisé des termes que nous présentons dans ce glossaire.

Activité : Armud

Affixe : Ameqqim

Alphabet : Agemmay

Annexion : Amaruz

Apprenant : Anelmad

But : Iswi

Chapitre : Ixef

Confusion : Asexleđ

Contenu: Agbur

Composé: Yeddes

Corpus: Ammud

Correction: Aseyti

Définition: Tabadut

Différence: Amgired

Domaine: Tayult

Déssin: Anuy / unuy

École: Ayerbaz

Éducatif: Amsinen

Éléments: Iferdisen

Énoncé: Ameslay

Enseignant: Aselmad

Enseignement: Almad

Ensemble: Agraw

Erreur: Agul

Emprunt: Amerđil

État: Addad

Étude: Tazrawt

Éxamen: Akayad

Éxercice: Alaymu

Éxpansion: Asemmad

Expression écrite: Asenfali s tira

Feuille: Taferkit

Féminin: Unti

Forme: Talya

Histoire: Amezruy

Hypothèses: Turdiwin

Identité: Timagit

Genre: Tawsit

Groupe: Agraw

Langue: Tutlayt

Lexique: Amawal

Libre: Ilelli

Linguistique: Tasnilest

Masculin: Amalay

Message: Izen

Méthode: tarrayt

Morphosyntaxe: Tasnalya d tseddast

Moyen: Allal

Nationale: Ayelnaw

Nombre: Amqan

Nouveau: Amaynut

Officiel: unşib

Oralité: Timawit

Pédagogie: Tasegmisent

Pédagogique: Asegmisan

Phonétique: Timsislit

Pluriel: Asget

Préfixe: Azwir

Problème: Ugur

Problématique: Tamukrist

Projet: Asenfar

Question: Asteqsi

Rapport: Assay

Recherche: Anadi

Règle: Alugen

Révolution: Tagrawla

Science: Tussna

Segmentation: Aseqzuzem

Simple: Aherfi

Singulier: Asuf

Suffixe: Adfir

Syntaxe: Taseddast

Titre: Azwel

Traditinnel: Amensay

Trait d'union: Tizdit

Utilisation: Asemres

Entretiens

## Entretien A :

T.S : Quelle est la pédagogie que vous utilisez dans votre profession qui est l'enseignement ?

A.Bekhti : Ça fait maintenant depuis quatre ans c'est ma cinquième année que j'utilise la pédagogie de projet pourquoi ? Parce que avant je travaillais par la pédagogie par objectifs qui consiste à des cours sec, un cours qu'on présente dans une classe tu fais un résumé et les élèves recopient sur les cahiers et tout le monde s'en va. Mais à partir de 2007 j'ai fait une formation de la pédagogie de projet donc je me suis inspiré de cette pédagogie et j'ai trouvé qu'elle est meilleure que l'ancienne pédagogie pourquoi ? Bon on ne va pas entrer dans les détails mais pour répondre justement à votre première question c'est que depuis quatre ans que je suis là, je pratique la pédagogie de projet avec mes élèves voilà.

T.S : Expliquez nous comment vous utilisez la pédagogie de projet ?

A.Bekhti : Bon, pour la pédagogie de projet malheureusement ce n'est pas tout les enseignants qui sont formés à cette pédagogie de projet, je dirais sans risque de me tromper que les seuls enseignants qui ont été formés, un groupe d'enseignants qui a été formé à la pédagogie de projet ce sont les enseignants de tamazight. Le ministre de l'éducation prend actuellement la pédagogie de projet l'erreur c'est que ni les inspecteurs ni les enseignants n'ont été formés à cette pédagogie. Donc certains enseignants pratiquent la pédagogie par objectifs et parlent de l'approche par compétence sans pour autant savoir ce qui est l'approche par compétence, pour eux avec les projets qui existe dans les manuels, ils se disent qu'ils pratiquent la pédagogie de projet. La pédagogie de projet ce n'est pas uniquement de faire aboutir un projet mais c'est tout un processus. La première chose en pédagogie de projet c'est de savoir négocier avec les élèves, l'enseignant doit négocier les projets avec les élèves parce que ce ne sont pas les projets qui sont dans les manuels que l'enseignant doit travailler avec les élèves, l'élève doit avoir le choix de son projet c'est pour ça que j'ai dit qu'on doit négocier avec les élèves. C'est vrai qu'on doit négocier les projets qui sont dans les programmes, on ne peut pas travailler en dehors du programme officielle mais dans ce programme je prends un exemple quand on prend un projet sur la description on donne le choix à l'élève de décrire ce qu'il veut, on ne doit pas lui imposer de décrire une personne ou un paysage ou autre chose. Donc pour la pédagogie de projet, la négociation est très importante l'enseignant doit négocier avec ses élèves sur quel

projet les élèves doivent travailler pourquoi ? Parce qu'ils ont des motivations l'élève doit être motivé pour réaliser un projet, mais quand on lui impose un projet il va le faire peut être par peur, peut être pour avoir une bonne note mais il n'y a pas cette motivation cette volonté pour faire aboutir son projet du meilleur qu'il faut. J'ai parlé de la négociation donc de la pratique de la pédagogie de projet il y a la négociation entre l'élève et l'enseignant. Donc d'une part l'élève va apprendre à négocier même avec ses partenaires, quand il voit que l'enseignant négocie avec lui donc automatiquement il va apprendre à négocier avec l'autre, son camarade de classe. En pédagogie de projet, la mise en disposition de la pédagogie de projet il y a ce qu'on appelle le grand groupe. Le grand groupe c'est la classe, c'est toute la classe. Il y a ce qu'on appelle les sous groupes ou les petits groupes. Les petits groupes c'est les groupes qui travaillent sur un projet donné. Donc on commence d'abord par énumérer les projets sur le tableau ce sont des propositions des élèves, par la suite chaque élève va choisir le thème qui lui faut, qu'il désire justement prendre comme projet. On a un nombre d'élèves qui préfèrent travailler sur ce projet un autre nombre d'élèves qui préfèrent un autre projet. Donc de là les groupes vont se constituer d'une manière aléatoire c'est-à-dire que l'élève doit choisir et le projet sur lequel il va travailler et l'élève avec qui il va travailler. L'enseignant ne doit pas forcer tel élève à travailler avec tel élève ; je ne vais pas procéder par liste toi, toi, toi, toi c'est le premier groupe, flane, flane, c'est le deuxième groupe, non l'élève doit choisir et le projet et le partenaire une fois le choix du projet est fait, le choix du groupe est fait on passe directement aux travaux de ce groupe. Chaque sous groupe va travailler sur un projet, avant la fin de la séance il est obligatoire et même impératif de revenir au grand groupe, pourquoi ? Parce que tous les élèves doivent savoir les projets, tous les projets et doivent savoir aussi chaque groupe sur quel projet il va travailler. C'est pour créer une harmonisation entre les élèves il n'y aura pas de compétition il n'y aura pas d'égoïsme, tu as un projet tu dois le réussir et les élèves répartis en groupe essaient d'apporter des solutions pour d'autres groupes, bon ça ne vient pas bien sûr dès la première séance, la deuxième séance ou la troisième séance mais au fil du temps on découvre que les élèves essaient d'aider les autres élèves en cas de difficultés. Donc la mise en place de pédagogie de projet, du dispositif de la pédagogie de projet c'est ça, on ne commence pas directement par la mise en place des groupes on commence d'abord par le choix du sujet et la constitution du groupe et après chaque groupe va travailler sur son projet.

T.S : Quelle est l'approche qui à réussie l'apprentissage, l'approche par contenu ou l'approche par compétence ?

A.Bekhti : Bien évidemment c'est l'approche par compétence qui entre dans la pédagogie de projet. Elle donne des fruits mais c'est une méthode qui est très difficile, parce que ce n'est pas tout les enseignants qui maîtrise cette pédagogie. Contrairement à la pédagogie par objectifs ou bien l'approche par contenu, c'est une pédagogie très facile pour l'enseignant, elle est difficile pour l'élève mais facile pour l'enseignant. Je vous donne un exemple on prend un cour de lecture, un cour d'orthographe un cour de grammaire l'enseignant prépare sa fiche il a ses élèves s'il s'agit d'un cour de lecture il fait lire ses élèves et il fait ressortir l'idée générale du texte il l'écrit, l'élève va écrire ça sur son cahier et il s'en va. Même chose pour les leçons de point de langue c'est-à-dire la grammaire, la conjugaison, l'orthographe l'enseignant a l'habitude de procédé avec des exemples, il fait lire ses élèves il lit les exemples, il explique le point qu'il veut discuter avec les élèves il donne un petit résumé et il termine par un exercice d'application : c'est la pédagogie par objectifs, c'est très facile pour l'enseignants de procédé ainsi mais quelle est l'apport de l'élève pour son apprentissage ? L'élève est là, il est passif, il écoute son enseignant, il écrit, il remplit sur son cahier sans pour autant retenir beaucoup de choses. S'il arrive à retenir 50% de la leçon c'est déjà beaucoup. Donc on ne peut pas retenir plus de 50% si on prend cette méthode de la pédagogie par objectifs. Par contre la pédagogie de projet l'élève vas participer à son apprentissage pourquoi ? Parce qu'il est sur un projet ; dans son projet, il a cette volonté, cette motivation d'aller au bout de son projet tout en travaillant sur son projet il découvre des choses. il apprend des choses parce que la différence qu'il y a entre la pédagogie de projet et la pédagogie par objectifs c'est que la pédagogie par objectifs reste uniquement à l'intérieure de la classe comparativement a la pédagogie de projet les savoirs déborde de la classe à la ru, à la maison et je ne sais pas ou... Donc l'élève quand il travail sur un projet, le projet se réalise en dehors de la classe, si je lui demande par exemple de décrire un village, une ville, une stèle, un monument, un personnage, donc il doit se déplacer. Quand on se déplace il y a d'abord cette harmonie cette amitié qui se crée entre les membres du même groupe. Donc pour y arriver a ça l'enseignants doit d'abord maitriser cette pédagogie et doit surtout avoir de la patience parce que parfois dans une classe on a des groupes, des sous groupes qui travail ça crée mois j'appellerais ça de l'ambiance mais les autre vont dire que c'est du

chahut, de la mal organisation et ainsi de suite. Parfois dans une classe on se croit dans un marché t'en mieux ! Mais c'est dans ce marché que l'élève peut apprendre que de rester comme ça comme un objet qui écoute et qui mémorise pour que par la suite il va restituer ce qu'il à appris ou écrit sur son cahier donc ça vaut a peut prés la différence entre la pédagogie de projet et la pédagogie par objectifs.

T.S : Comment est l'apprentissage de l'expression orale et écrite chez les élèves ?

A.Bekhti : Pour l'expression orale bon pour les kabylo-phones nous n'avons pas le problème de l'expression orale, les élèves savent s'exprimer d'une manière très facile, mais ce qu'on apprend en pédagogie de projet il y a ce qu'on appel le forum, le forum c'est quoi ? Le forum une fois tout les quinze jours par exemple les élèves choisissent un sujet librement et on doit débattre ce sujet que est ce qu'on apprend justement à l'élève, ce n'est pas lui apprendre comment s'exprimer parce qu'il sait s'exprimer en kabyle mais on doit lui apprendre d'abord à écouter l'autre c'est très important, on n'a pas ce sens de l'écoute nous les kabyles. On doit lui apprendre à respecter l'avis de l'autre, on doit lui apprendre à ne pas coupé son camarade quand il parle c'est des règles du forum, écouter l'autre, respecter l'avis de l'autre, ne pas coupé celui qui parle c'est-à-dire attendre jusqu'à ce qu'il finisse puis par la suite lui apprendre à demander la parole parce que dans un forum il y a un élève qui dirige donc toute élève doit prendre la permission pour prendre la parole donc c'est une question d'organisation. L'orale n'est pas un problème pour un kabylo-phone mais le problème c'est comment s'y prendre est ce qu'il accepte l'avis de l'autre, est ce qu'il arrive à écouter l'autre jusqu'à ce qu'il finisse, est ce qu'il il sait demander comment prendre la parole pour que ça ne soit pas anarchique. Donc c'est la règle dans la pédagogie de projet ; dans un forum on apprend à l'élève toute ces règles qui bien sûr lui permettre de s'exprimer en dehors de la class, même en dehors de la classe avec ses amies dans la ru, à la maison ; écouter son frère, écouter son père, écouter sa mère, sa sœur même s'il est plus jeune que lui, donc on lui apprend à l'école que l'écoute est très importante, donner son avis est aussi très important et accepter l'avis de l'autre est aussi important. Pour l'expression écrite justement c'est le problème des élèves, des apprenants, parce que je constate, j'ai eu des 4AM, l'expression écrite je dirais que par fois c'est une catastrophe sur plusieurs plans. Sur le plan de l'orthographe : grammaire / conjugaison. Les élèves commettent les même erreurs qu'ils ont commis il y a peut être trois ans quatre ans, c'est les même erreurs qui reviennent en 1AM qu'on retrouve

en 4AM et que, ces élèves ont fait toute les règles qui peuvent exister en tamazight. Mais dans l'écrit des élèves on retrouve toujours les même erreurs on se pose la question pourtant j'ai fait le cour, j'ai constater que les élèves ont compris, je donne l'exemple de l'assimilation quand je dis que « d »+ « t » est prononcer « tt » don il faut que j'écrive « d » et « t » dans l'expression écrite. Pour la majorité des élèves il écrive « tt » avec deux « t » pourtant le cour à été fait avec un résumé, avec des exemples et avec des exercices d'application, j'ai même fait des exercices de remédiassions mais dans les écrits des élèves on constate les même erreurs. Donc ça c'est sur le plan grammaire, conjugaison et l'orthographe. Il y a aussi un problème d'expression, les élèves n'arrivent pas à organiser leurs expressions, ils s'expriment parfois ; ils s'expriment bien en kabyle mais ces expressions ne sont pas organiser à donner un texte ou un paragraphe cohérent. L'autre problème c'est que nos élèves ne s'expriment par l'écrit que dans la rédaction scolaire, parce qu'il faut faire la différence entre une rédaction scolaire et une expression écrite. Donc on est toujours dans la pédagogie par objectifs. Maintenant que est ce que la pédagogie de projets peut apporter sur ce plan de l'expression écrite : il ya d'abord j'ai parlé du forum. Donc lors du forum l'élève prend un cahier et essaye de résumer le thème. Parce que, qu'est ce que je demande après le forum c'est de l'expression orale donc on aboutit à un texte écrit. Il ya aussi ce qu'on appel le journal de bord, plusieurs enseignants ne savent pas ce que c'est le journal de bord. Dans un journal de bord on demande à l'élève d'écrire ce qu'il a vécu, bon pas quotidiennement mais comme on a trois heurs par semaine de tamazight je demande aux élèves chaque fin de semaine de faire un journal de bord sur une feuil, dire comment il a vécu ses cour de tamazight, ou il a trouver des difficultés, ou il s'est trouver bien, ou ca n'a pas marcher... donc c'est une façon de lui permettre de s'exprimer par écrit. Mais malheureusement en pédagogie par objectifs qui y est prôné par la majorité des enseignants les élèves arrivent parfois à écrire un texte tout les mois, et c'est une réponse à une demande. C'est-à-dire l'enseignant demande à ses élèves d'écrire sur un certain sujet. Donc d'abord l'élève n'est pas libre, il est obligé d'écrire sur ce sujet, et écrire un texte une fois tous les mois pour une langue qui a été plusieurs années une langue orale, je pense qu'on ne rend pas service a cette langue sur le plan de l'expression écrite. Donc en pédagogie de projet il ya le journal de bord que l'élève écrit chaque fin de semaine, il ya le résumé du sujet du forum sur lesquels on a discuté donc il va faire un résumé par écrit. Et plusieurs fois je profite des occasions : le 20 avril, yennayer, l'aid... je dis aux élèves d'écrire un texte sur ce

qu'ils entendent sur le 20 avril, comment ils fêtent yennayer, comment ils fêtent l'aide, comment ils passent leurs vacances. Donc à chaque occasion en pédagogie de projet l'élève doit être toujours en situation d'écriture parce que le mal de l'enseignement de tamazight c'est que les élèves n'arrivent pas à s'exprimer par écrit et pour y remédier ce n'est pas par les rédactions mais c'est trouver un moyen de mettre l'élève toujours en situation de l'écrit. Parfois même j'ose donner un texte en français et essayer de le traduire en kabyle. Je sais que la traduction ne sera pas parfaite mais c'est aussi un moyen de mettre l'élève en situation de l'écrit. On peut toujours écrire. Presque chaque séance on peut demander à l'élève d'écrire quelque chose. C'est comme cela que l'élève apprendra à écrire. En faisant des projets, le groupe à chaque fois il donne un résumé écrit de l'évolution de son projet, nous avons fait, il nous reste ça, nous avons rencontré tel ou tel difficulté tout ça doit se faire par écrit. Mais là ce n'est pas un travail individuelle ce n'est pas un écrit individuelle, c'est un écrit du groupe. L'apport de cet écrit de groupe aussi c'est que l'élève moyen ou l'élève qu'on considère faible va apprendre dans ce groupe comment il s'exprime ou mettre un trait d'union ou l'assimilation, toutes ces vagues d'orthographe il va mobiliser dans cet écrit, donc il va apprendre avec ces élèves. J'ai oublié aussi de parler de l'apport du groupe pour l'élève. Pour quoi on travaille pas en groupe en pédagogie de projet ? D'abord l'élève comme je l'ai dit, apprend mieux en participant dans son apprentissage et les travaux de groupe aident aussi à créer une certaine amitié, certaines relations d'amitié entre les membres de groupe. Parce que bon tout à fait au début les élèves ne se connaissent pas bien entre eux, mais quand on fait un projet on sort sur le terrain on se donne des rendez-vous on se rencontre tel jour, on va manger dans la maison de tel élève et ainsi de suite donc tout ça crée des relations d'amitié et d'entraide entre les élèves. C'est ça former un citoyen, un bon citoyen. Un bon citoyen c'est celui qui sait écouter, qui peut donner son avis sur tout qui collabore avec les autres. Donc en pédagogie de projet il n'y a pas de place à l'égoïsme, il n'y a pas de place à la compétition, tout le monde est égal ; il est faible, il est moyen, il est fort... Ils sont dans un groupe, ils ont un projet. Si le projet réussit c'est la réussite de tout le groupe et si le projet n'aboutit pas c'est l'échec de tout le groupe. Donc il n'y a pas cette vision de bon, très bon moyen, passable et ainsi de suite. C'est parce que l'élève qui est moyen peut bien apprendre avec l'élève qui est fort, l'élève qui est faible peut bien apprendre avec l'élève qui est moyen. Donc cette harmonie de groupe qui fait que le travail avance, il y a quelques difficultés bien sûr au bout d'un temps on se rend compte que certain

élèves.... Il ya quelque problèmes entre un élève et un autre élève, il y a des élèves qui demande : « voilà monsieur je ne veux pas travailler avec ce groupe donc je veux changer de groupe. » personnellement quand il s'agit de ces cas je dis qu'il n'y a pas de problèmes tu ne veux pas travailler avec ce groupe je ne vais pas te forcer à travailler avec ce groupe, tu choisie un autre groupe je te mets avec un autre groupe. Parce que le forcer à travailler avec le même groupe, ça ! N'aboutiras à rien, donc il vie dans le groupe comme une corvée, il n'a pas voulu travailler, il n'aime pas travailler donc il vaut mieux le maitre dans un groupe ou il a la volonté, ou il a plus d'amitié et d'affinité avec les autres. Donc ça se passe une fois par hasard, deux ou trois élèves durant l'année au bout d'un mois ou deux mois vas dire : « voila monsieur moi je ne peux plus travailler avec ce groupe je doit choisir, je choisie ce groupe. » donc pour moi je le laisse changer. Parce que je sais s'il continu a travailler avec ce groupe soit il leurs crée des difficultés et il ne va rien apprendre avec eux parce qu'il est obliger de travailler avec eux. Donc on est obliger de le maitre dans un milieu ou il peut apprendre, ou il peut apporter quelque chose d'autre. Il y a aussi le travail de groupe ou la pédagogie de projet il y a aussi l'interaction entre élève et élève, il y a l'interaction entre l'élève et l'enseignant. En pédagogie de projet, ce que malheureusement refuse la majorité des enseignants c'est de se maitre au niveau de l'élève. En pédagogie de projet l'enseignant est toujours a l'écoute de l'élève ; il l'écoute, il le conseil, il lui parle... Il est toujours proche de lui et c'est toujours comme ça que l'élève peut apprendre et se sentir aise dans un cour. Parce qu'on dit pour quoi ils sont bien avec cet enseignant et ne sont pas bien avec cet enseignant. Parce que cet enseignant il leur permet de s'exprimer, il les écoute, il leur parle, il conseil, l'autre non ; toi tu est élève mois je suis enseignant, il y a une barrière entre eux. Donc la pédagogie de projet est venue justement casser cette barrière, qui existait entre l'élève et l'enseignant. L'enseignant est au service de l'élève, ce n'est pas uniquement au service de l'enseignement. En pédagogie de projet l'enseignant est au service de l'élève, l'élève a le droit à l'erreur, je dirais que nul n'est infailible mais je dirais aussi que l'enseignant n'a pas le droit à l'erreur avec ses élèves, mais l'élève est là pour apprendre donc il a le droit de faire des erreurs. Et c'est avec ces erreurs qu'on peut apprendre.

T.S : Quelles sont les cause que vous supposé ayant mené à la difficulté en expression écrite ?

A.Bekhti: Justement c'est un dilemme, on cherche effectivement à apporter des rectificatifs. Mais avant d'apporter des rectificatifs il faut d'abord penser à pourquoi les élèves n'arrivent pas à s'exprimer par l'écrit ? Je redis parce que nos élèves ne sont pas mis en situation d'écriture. On demande à l'élève d'écrire un texte tout les mois, c'est très insuffisant ! Donc quand on met l'élève en situation d'écriture, donc l'élève il n'a pas ce complexe de s'exprimer par écrit, parce que la bête noire des élèves c'est leurs demander de s'exprimer par écrit. Parce que depuis le primaire on leurs apprend pas à s'exprimer par l'écrit. Il y a autre chose, c'est que les écrits des élèves sont notés, donc à mon avis, au début on ne doit pas noter ces élèves, on ne doit pas noter les textes des élèves. L'élève doit se sentir que je prends en considération tout ce qu'il dit, je dois essayer justement de le valorisé pour qu'il puisse par la suite produire encor beaucoup mieux. Mai si à chaque expression écrite je prends un stylo rouge voilà l'erreur, l'erreur, l'erreur et je mets une note par exemple sur 10 et je mets une note de 02 donc l'élève est brisé. Donc l'élève en expression écrite, au début on ne doit pas lui parler de notes, on ne doit pas luis parler d'erreurs. Parce que les erreurs d'orthographe en pédagogie de projet, on les aborde d'une manière implicite ; je n'ai pas besoin de faire un cour de grammaire, de conjugaison ou d'orthographe pendant une heure, je prend un petit point, je peut l'aborder en lecture, je peut l'aborder en expression écrite ou en expression orale. A chaque fois que j'ai l'occasion je dois aborder un petit exemple d'un cour d'orthographe ou de grammaire ou bien de conjugaison. C'est comme ça que l'élève apprend. Donc les difficultés c'est que l'élève on ne lui donne pas l'occasion de s'exprimer quotidiennement et on ne lui donne pas aussi l'occasion de s'exprimer librement ; parce qu'on est là toujours à le cadrer, a lui compter les erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison et maitre une note. Donc à mon avis pour arriver à un meilleur résultat c'est de maitre les élèves tout en situation de l'écrit. A chaque fois que l'occasion se présente, l'enseignant doit demander à ses élèves d'écrire et de ne pas corriger tout a fait au début les erreurs d'orthographe, de grammaire de peut être à la rigueur les erreurs du lexique, je vais luis apprendre comment on dit ce mot on ne le dit pas en arabe, on ne le dit pas en français on le dit en kabyle. Je vais s'exprimer, cette expression est mal formulée on doit dire ça ; je prends par exemple ce qui est courant malheureusement dans les médiats algériens il te dit « Argaz d win iruhen, tamețtut d tin » si je trouve cette expression je vais corriger, je vais dire « Argaz iruħ » au lieu de dire « Argaz d win iruhen ». Donc ce genre d'expression on peut le corriger avec les élèves, mais pas

pour autant rester dans la correction des fautes d'orthographe et de grammaire et ainsi de suite. A mon avis, pour arriver à un bon résultat c'est d'essayer de maitre l'élève en expression de l'écrit, parce que en kabylie le problème de la langue, de l'orale ne se pose pas pour les élèves.

T.S : Entre l'approche par compétences et l'approche par contenu, quelle est la méthode pédagogique qui donne plus d'importance pour l'écrit ?

A.Bekhti : C'est l'approche par compétence bien sûr, parce que l'approche par compétence entre dans la pédagogie de projet. Parce qu'il y a certains qui ne font pas la différence entre la pédagogie de projet et l'approche par compétence. La pédagogie de projet est une méthode ; méthodologie. L'approche par compétence est une approche ; donc l'approche par compétence rentre dans le cadre de la pédagogie de projet. Bien sûr c'est l'approche par compétence ou bien la pédagogie de projet qui donne l'occasion à l'élève de s'exprimer. Parce que j'avais dit que la pédagogie par objectifs c'est que l'élève a un certain nombre d'activité : lecture, lexique, orthographe, grammaire, conjugaison... et par la suite il aboutit à une rédaction, ce n'est pas une expression écrite. On doit faire la différence entre une expression écrite et une rédaction scolaire ; l'expression écrite c'est quand l'élève se met toujours à écrire dans différentes situations il y a des exemples, donc c'est pour ça que j'ai dit que l'approche par compétences pour quoi elle favorise l'écrit : parce que elle essaye de maitre l'élève toujours en situation d'écriture. Contrairement à la pédagogie de projet, c'est que l'élève ne doit écrire qu'à la fin de la séquence ou à la fin d'un cumule d'un certain nombre d'activités.

## Entretien B

T.S : Qu'elle est la méthode que vous utiliser dans votre profession d'enseignement ?

M.N : L'essentiel dans l'apprentissage c'est que l'élève comprend, pour qu'il aime la matière.

Déjà c'est la langue tamazight, chez nous les parent refusent cette langue tamazight ; ils te disent qu'est ce que cette langue ? Que vont nous élèves faire d'elle ? Allez laissez nous ? Pourquoi ils l'ont ajouté ? Ils la voient comme une matière, alors qu'elle est une langue maternelle et non pas une matière. Si c'était possible elle n'aurait même pas une notation, lui donner une note. Sincèrement moi je suis contre, elle a une coefficient de deux, il faut l'apprendre, pourquoi ? Pourquoi la conditionnée par une note ? C'est ta langue tu ne peux pas la maitre e côté ! Pour ce qui est de la pédagogie, comme vous le voyer il y a plusieurs pédagogies ; il y a l'approche par compétence, il y a l'approche par contenu et il y a aussi la deuxième génération qui apparait avec Ben Ghebrit. Moi j'enseigne avec la méthode avec laquelle j'ai étudié. Ce qui veut dire que je viens en classe, j'annonce l'activité du jour et on essayer d'introduire un petit peut l'élève dans l'ambiance de leçon de ce jour là, et puis du savoir, d'étude en classe, d'éveiller son intérêt, avec quoi ? Je ne sais pas, s'il voit par exemple un filme on parlera un peut sur ça, s'il y avait un matche la veille on y on parlera, pour éveiller et attirer son attention vers moi. Et puis eux même comme ça peut être ils dégagent quelques exemples, et c'est des exemples qu'on va utiliser si ça concorde vraiment avec le thème de la leçon. Et puis de faire mon cour le plus normalement du monde. Il y a des moments où je n'écris pas le titre de la leçon, je laisse les élèves déduire par eux même le titre de la leçon du jour, et puis après de faire un petit résumé à la fin pour voir si ils ont bien compris quelle était la leçon je leurs demande de donner leurs propre exemples. Et je leurs demande de faire de petites expressions écrite, dont la plus part je leurs ai rendu ces expressions avec la correction mais sans les notes, je mets juste des remarques. On travaille avec les projets, des projets en groupe, ils sont formé avec un libre choix, mais quand je vois qu'ils ne sont pas équitables les bons font un groupe ensembles et les moins bons dans un autre groupe de leurs côté, parce qu'il n'ya pas mauvais élève, il faut enlever de votre tête « mauvais élève » il n'existe pas. Pour moi il y a un mauvais prof, il n'y a pas de mauvais élève. Et puis après je réorganise les groupes selon la compétence des élèves le bon le moyen et celui qui ne travail pas, pour essayer d'équilibrer. Mais ce n'est pas toujours équilibrer, même si on fait ça, il y a tours cet élève qui ne travail pas qui n'étudie pas. Il y a des élèves qui ne

travail pas en classe mais quand on leurs donne un projet tu va trouver qu'ils ont travaillé, qu'ils ont fait quelque chose sur ça.

T.S : Laissez-vous l'enfant découvrir pendant le cours ?

M.N : Oui il y en a où, tout dépend des leçons. Notre programme d'école moyenne à s'avoir est ce qu'ils vont le changer ou pas, c'est pratiquement des leçons qu'ils ont étudié au primaire appart le niveau de troisième année moyenne, il y en a ce qui est nouveau comme le participe alors il faut expliquer plus à l'élève, par exemple on lui demande de donner une phrase qui contient un participe, on dit : « win yeččan yečča, win ur nečči tarbut tekkes » enlève les verbes ? Ils enlèvent les verbes Quelles sont les différences entre les verbes que vous avez enlevés ? De là ils vont déduire que « yeččan » il n'est pas conjugué selon les pronoms personnels ils ne changent pas, mais les autres verbes quand on dit : « Nek ččiγ, keč teččiđ » avec « nek yeččan, kem yeččan, nekni yeččan » c'est une forme invariable du verbe, invariable ne veut pas dire que c'est un verbe, comment on l'a appelé, ils ne peuvent pas te dire que c'est un participe parce qu'ils ne le connaissent pas. Mais ils vont savoir qu'en ça il y a deux formes du verbe : un verbe qui se conjugue aux aspects du verbe parce que c'est intemporel, ajouton les pronoms personnels des personnages. Il y a celui qui ne change pas, qui est invariable que la forme ou le nombre change des pronoms personnels auquel il est lié il ne change pas, vous me comprenez ? On leurs laisse, mais des fois ça dépend de la classe, ça dépend du niveau des élèves, il y a là où on les laisse tous seuls et le cours marche tout seul. Il y a là où il faut tout quand tu entre ; aujourd'hui on va faire une leçon de grammaire par exemple la phrase complexe et tu avance la leçon en expliquant selon le cours et selon les compétences de chacun.

T.S : Comment vous faites les expressions écrites et Orales ?

M.N : En expression orale généralement que est ce qu'on fait ? Moins personnellement c'est un résumé ; à la fin de la lecture d'un texte je leurs demande de faire un résumé, si c'est une histoire ils vont la raconter, si c'est un texte explicatif ils vont essayer de faire un résumé de ce qu'ils ont lus. Quant à l'expression écrite que voulez vous s'avoir ?

T.S : Est ce que les élèves s'expriment facilement ou bien il y en a des difficultés ?

M.N : Les élèves ne donnent pas d'importances aux expressions écrites, si les compositions était ce que je peux vous montrer, c'est ce que vous n'êtes pas censé toucher, et sur

tout le troisième trimestre, ils ne lui ont donné aucune valeur. Je leurs ai donné un texte explicatif, il est constitué d'une introduction, un développement et d'une conclusion. J'ai même demandé dans la consigne de suivre la forme d'un texte explicatif, je l'est bien préciser, et bien la plus part n'ont pas utilisé cette forme ou bien cette organisation du texte. Ils ont commencé sans introduction, « nekkini kheddmay akka, s wakka, ttheggiy-d » même leurs formulation des phrases c'était incorrecte, mais comme nous avons un barème... oui ils ont des difficultés il y en a des bons élèves. Mais je trouve que le problème c'est la base, si un élève a une bonne base au primaire, quand je dis une bonne base ce qui veut dire que l'enseignant leur a enseigné les types de texte et a donner de l'importance pour la production écrite et il leurs a donner une base solide au primaire. Mais quand il arrive à l'école moyenne, le niveau augmente un peut et puis après tu voudras avancer avec le programme, le programme du moyen et tu trouve que l'élève n'a pas étudié au primaire ce n'est pas évident.

T.S : Trouver vous que ça, a une relation avec les enseignants des autres langues qui ont fait une formation pour enseigner la langue tamazight ? Qu'ils n'ont pas eu suffisamment de connaissance pour être compétant ?

M.N : La plus part de ceux qui ont commencé l'enseignement de tamazight ont tous était des arabisant, mais j'ai étudié tamazight à l'école moyenne. Ils n'avaient pas l'outil didactique avec lesquels ils t'enseignent. Tout d'abord, c'était aux profs de trouver le texte, c'est lui qui doit trouver tout, seul. Le problème de cette nouvelle génération c'est qu'ils ne parlent pas la langue tamazight, il ne magne pas la langue, ils n'étudient pas. Si les élèves lisent à la maison, en plus c'est dans toutes les langues, regarde dans toutes les langues ce n'est pas seulement la langue tamazight. Tellement ils ne parlent pas cette langue tamazight, ils ne communiquent pas en cette langue. Je peux vous assurer qu'ils passent un jour des examens il te dit : « C : A massa ad kem-id steqsiy ? D : Aneam ! C : d acu i d asigna ? » C'est quoi un nuage ! Un enfant kabyle de tizi ouzou ne connais pas c'est quoi un nuage, alors comment lui trouver ou lui dire autre chose, vous comprenez ? Leurs problèmes c'est qu'ils ne lisent pas. Quand tu leur donne un texte à lire à la maison, ou tu leur dis qu'ils sont obliger de lire, ils ne lisent pas, et puis, ils ne parlent pas cette langue, elle n'est pas articuler sur leurs langue. Mais je m'étonne ? Ils ont tous leurs ancêtres aux villages kabyles, mais et quand tu regarde qui s'y en vas, personne. La plus part ils sont ici des sédentaires de la ville.

Je leurs ai dit qu'ils ne connaissent pas la langue française, l'anglais ils ne l'ont même pas atteint, la langue arabe l'ont déformé et la langue tamazight ils l'ont oublié. Et puis ils ne donnent pas d'importance à la langue, pour eux c'est une langue morte, elle t'amènera où ? Il y a des parents qui disent : « acu n lmeena n tmaziyt-agi mi ara tt-id rnu ». Tout les pays développés du monde c'est des pays où leur langue maternelle a sa valeur, c'est des pays qui se battent pour leur langue maternelle, qui s'attachent à la langue maternelle... Tu vas tous les trouver sur le plan économique, sociale et tout ce que vous voulez c'est des pays développés. Mais un pays là où vous trouvez un pays mis à l'écart, où la langue maternelle est marginalisée, c'est un pays qui ne connaît ni la stabilité économique, ni la stabilité politique, ni sociale, ni individuelle... ils ne savent même pas c'est quoi, je lui ai dit que je lui raconte son histoire et il ne lui donne même pas d'importance, comment veux-tu connaître tes racines, comment veux-tu comprendre la raison de tes pensées ? Parce qu'il y a une société qui dit kabyle, c'est des berbères, c'est des amazighes qui marchent sur un système... Bon je ne vais pas vous expliquer mais il faut que sois avec votre identité si vous ne connaissez pas votre identité... Parlez le français, parlez l'anglais développez-vous dans les langues du monde entier, si tu ne connais pas ta langue maternelle c'est de la honte. Tu peux partir partout, ils vont te demander ton identité tu vas dire de la Hollande ou... je lui ai dit c'est un kabyle, mais ils ne donnent pas l'importance.

T.S : Est-ce que vous optez pour un apprentissage des différentes matières scolaires en langue maternelle comme la science, la physique,...

M.N : Ce n'est pas facile, vous voyez la langue, on vient de gagner un pas, quoi que je ne suis pas convaincu qu'on a gagné. Elle est devenue officielle et nationale, mais est-ce que réellement c'est faisable ? Pour une langue qui a été marginalisée toute sa vie. Est-ce que c'est faisable pour une langue où tu ne peux pas raconter pour un apprenant qu'est-ce que le 20 avril, parce que sinon c'est politique, c'est ça et tamazight c'est politique, quand on nous a refusé de parler en tamazight, en notre langue maternelle c'est aussi politique vous comprenez ? Alors il y a toujours cet obstacle. Après l'intégrer dans la constitution, la rendre dans les institutions et les administrations c'est bien, ils sont entrain de mentionner sur presque tous les panneaux en langue tamazight les indications. C'est bien, mais pour faire entrer dans tous les domaines il va nous falloir environ trois siècles. Parce que c'est une langue qui est entrain de naître, elle vient juste de commencer, ces racines sont profondes mais sa tige vient juste d'apparaître.

T.S : Qu'avez-vous à dire de la pédagogie par objectifs et de la pédagogie de projet

M.N : L'approche par compétence est bonne, avec quoi ? Avec le fait que l'élève vas être poussé à travailler, c'est le fait que l'enseignant est juste un guide de l'élève de façon à suivre et à diriger ses connaissances et ce qu'il doit connaître. Ce que l'élève apprend en classe doit l'utilisé en dehors de l'école. L'approche par contenu, c'est l'enseigner, lui donner un examen pour qu'il te rend ce qu'il a reçu, c'est-à-dire que l'enfant est un vase, on le remplit jusqu'ou il se déborder, il va être saturé, dépassé je m'en fiche. Je viens, j'ai mon cours je le fait, tu ne veux pas étudier je vais écrire, tu apporte cette leçon comme tu veux. L'approche par compétences, c'est une approche qui vise à développer chez l'élève cette compétence de réagir devant une situation problème, il faut que l'élève arrive à employer ses connaissances vers la fin. Par exemple on fait une lecture silencieuse, avant quand on nous dit la lecture silencieuse elle est claire, mais avec cette nouvelle approche le but c'est que l'élève apprenne à utilisé la lecture silencieuse en dehors de l'établissement scolaire ; dans un bus il va lire silencieusement, dans un fourgon il va lire silencieusement, dans la poste il va lire silencieusement... Et tout ça, tout ce qu'on fat apprendre à un élève dans la classe, on lui apprend dans le but de le rendre sociale, dans le but où l'élève va sortir avec des connaissances, un savoir faire et un savoir être. C'est un ensemble de savoirs : savoir faire et savoir être, pour quoi ? Pour demain ; pour que quand il va sortir dans la rue, il sait qu'il doit respecter celui qui est plus grand que lui, il sait qu'une loi existe pour être respecter, il sait qu'il a des droits et il faut qu'il faut savoir connaître défendre son avis, vis-à-vis de quelqu'un d'autre, il sait que tu ma dit quelque chose, je suis contre, je vais défendre mon point de vue. Il faut qu'il apprenne comment prendre la parole ailleurs, il faut qu'il connaisse les bonnes et mauvaises choses, qu'il connaisse leur pays, leur histoire aussi, qu'ils aiment leur pays, qu'ils aiment leur voisin et qu'ils aiment l'autre... C'est ce qu'on leur apprend en classe. Assis toi convenablement, écoute celui qui parle et concentre toi, je suis ton enseignante respecte mois, l'autre ne s'est pas bien habillé ne le méprise pas sur ça. C'est ce qu'on leur inculque toute notre vie, c'est tout ce qu'on leur apprend. Quoi que quand l'élève sort d'ici, quand il arrive en dehors de l'établissement c'est une autre pédagogie qu'il va trouver. Il va trouver des insultes, des mots vulgaire entre eux, les parents dans la cellule familiale, n'assurent pas ce comportement sur lequel on leurs parle en classe, des fois quelqu'un te dit que t'est en Algérie, c'est comme si il présume que ce que vous dites madame

est trop idéaliste. Parce que la famille déjà ne nous a pas aidés, en dehors, l'état ne nous a pas aidés. Quand tu regardes le programme des élèves, quand tu regardes leurs études, quand tu observes le système éducatif du pays je ne crois pas que qu'on va produire une bonne génération la vérité.

T.S : Quel est la place de l'expression écrite dans l'approche par compétence et l'approche par contenu ?

M.N : C'est le même, bon là tu apprends par exemple à l'élève c'est quoi un texte narratif et il connaît ses caractéristiques, il peut détecter les différents types de texte quand tu leur fait une production écrite il va raconter, il faut que quand il va raconter il va savoir utiliser tout ça. On va ne pas simplement raconter et suivre une certaine structure dans le texte, il va devoir utiliser les verbes dans les formes et les temps qu'il faut, s'il faut utiliser la description il va l'utiliser, s'il faut utiliser le dialogue il va aussi l'utiliser... Tout ça pour faire sortir ses connaissances et les juger ainsi. Même ce qu'on appelle la situation d'intégration, c'est-à-dire intégrer l'élève dans une situation, il s'intègre et il te raconte. Mais dans son cerveau ses idées sont enchevêtrées, alors des fois quand il te raconte il va directement au bute : « nekkinî ruhey yer da, awalay akka, xedmay, seg mi wwdey, uyaley-d ». Ils n'enrichissent pas leurs écrits, par contre nous avons des élèves qui travaillent à l'aise, qui font des bonnes productions écrites et vraiment machaa Allah. Mais la plus part nous ont saccagé.

T.S : Quelle la pédagogie qui a donné plus d'importance pour l'expression écrite ?

M.N : C'est la nouvelle, pourquoi ? Parce que c'est une situation d'intégration, situation problème. Tu vas produire une situation où l'élève va réfléchir par exemple en sortant de l'établissement tu as trouvé un mendiant dans la rue qui porte des vêtements déchirés, écrit nous un texte décrivant l'image que tu as vu, et la situation dans laquelle tu te trouvais, et puis comment regardé cette personne là, qu'a tu ressenti, qu'a tu fais... Mais quand on intègre cette situation, il y a n'importe quoi, des fois ce qu'ils te racontent ne tient pas du tout la route. Une expression écrite ce n'est pas trois lignes, ce n'est pas trois phrases, une expression écrite si elle ne dépasse pas les douze lignes je ne lui dit pas qu'a tu fais. Je vous assure que ça m'arrive d'avoir des paragraphes de trois quatre lignes sur huit points où il faut juger la forme du texte, où il faut voir dans le type de texte : les phrases, est ce qu'il y a la cohérence et la cohésion la formulation des phrases et leurs syntaxe... Où allez-vous trouver tout ça s'il vous

plaît ? Les élèves n'étudient pas, le problème majeur de notre société c'est qu'on est une société qui n'étudie pas, moi je leur donne toujours des conseils, je leur ai dit que vous soyez des connaisseurs il faut apprendre, tu connaîtras la langue ; la maîtrise de la langue et même l'écrit mais ils n'étudient pas, rien.

T.S : Est ce que vous demandez aux élèves de faire le journal de bord qui est recommandé par la pédagogie de projet ?

M.N : Moi je ne le fais pas la vérité, parce qu'ils ont dit que cette nouvelle approche oui ! Il y a la pédagogie différenciée ; détecter les groupes, enlever les groupes, celui qui est moyen, celui qui est bon et puis travailler avancera selon ces groupes là. C'est l'élaboration des fiches de suivi ; tu vas suivre le développement de l'élève, est ce qu'il avance ? Est-il entraîné de se régresser ? Est-il resté dans une seule étape ? Ce n'est pas évident de faire tout ça, j'ai septième classe et j'ai trois enfants, une belle mère à charge. Pour moi la personne qui va faire ce travail doit être célibataire, aucun autre engagement ailleurs apart l'enseignement. Quelqu'un a dit : quelle est la différence entre l'enseignement et les femmes ? Les femmes on peut en divorcer mais l'enseignement on meurt avec. C'est vrai, tu vas mourir en étant un enseignant, tu ne peux pas après autant d'années de services laisser juste comme ça l'enseignement, impossible si vous ne prévoyez pas les plans. Mais quand tu as une vie, moi personnellement je fais cette méthode de fiche de suivi pour une à deux classes. Mais si non toutes les septième, il va me falloir combien de fiches, je vais prendre une brouette avec moi. Moi les classes avec lesquelles je travaille c'est les élèves qui ramènent, quand on rentre en classe chaque un va prendre contenant sa photo, et puis il y a le barème sur lequel on les juge ; la discipline, la présence, la participation en classe, le cahier, le travail... ils se notent par eux même, ils regardent par eux même, ils regardent par eux même quand ils ont une mauvaise note comment ils régissent. C'est une autoévaluation, moi ça je le fais dans la fiche de suivi mais pour tout le monde non ! Les classes de troisième année moyennes je fais cette fiche de suivi des groupes mais pas pour chacun sa fiche, exemple groupe un, j'ai d'ailleurs nommé un « Igugilen n wawal ». Ils ne savent même pas comment parler le travail qui leur a été attribué c'est de pouvoir lire un texte. ils sont cinq, trois ont réussi et les deux autres ils ont échoué. Ces deux là étaient des redoublants, l'un d'entre eux ne l'a

même pas apprise au primaire, jusqu'à ce qu'il arrive au moyen, et l'autre suit « Les muččučču » voilà, et quand un cours se termine et l'enseignant demande aux élèves de reproduire ce qu'ils ont vu, vous le réécrivez et puis comme ça... Je ne juge pas c'est une méthode je ne le juge pas, on y était ensemble dans des séminaires et tout ça, sa méthode de travail est remarquable. Mais l'élève n'a pas su comprendre la chose et peut être que même le message n'est pas reçu.

T.S : Est ce que la lecture participe dans les apprentissages et dans l'amélioration de l'écrit ?

M.N : Ah la lecture, oui ! Vous avez deux lectures dans une séquence, la première c'est la compréhension d'un écrit et la deuxième c'est la préparation à l'écrit. La première il n'y a pas de lectures à la maison, personnellement je la fais en classe. Tu vas voir tout ce qu'il y a : le paratexte, la photo, les paragraphes,... Comment je fais, c'est-à-dire on voit l'image du texte, on voit le titre, selon l'image que est ce que vous imaginez et qu'allez vous devenir lire dans ce texte, sur quoi va-t-il parler... Ils essaient d'interpréter le texte, et puis après on leur demande d'entreprendre quelque hypothèses sur le thème du texte qu'on enlèvera de la part de l'élève sur le tableau. Ils vont lire silencieusement le texte, après on confirmera l'hypothèse correcte qui peut être proche ou approprier au texte. Puis Ils enlèvent l'idée générale du texte qui est généralement l'hypothèse. Et en lisant le texte on enlève les personnages, les actions, les causes et les conséquences des événements... Puis on discute sur la forme et le type du texte, et après sans entrer dans les éléments linguistique du texte on tente de parler sur la façon dont l'auteur a écrit son texte et que fait-il par son écrit : est-il entrain de narrer, de décrire,... L'auteur décrit parce qu'il a employé des verbes conjugués au passé, il raconte il répète ce qui lui est arrivé à lui ou à quelqu'un d'autre. Mais le deuxième texte qui est une préparation pour l'écrit, là on n'a pas ce temps là pour parler de l'image ou d'autre chose, c'est décortiquer le texte directement paragraphe par paragraphe, par quoi commence-t-il ? Qu'a-t-il dit dans ce paragraphe ? Cette phrase comment l'a-t-elle composée ? Pour dire que voilà il a utilisé les indicateurs de temps, les indicateurs de lieux, le temps passé, la description, parce que pour rapprocher le lecteur de ce qu'il a vécu il a utilisé plus de description... Et puis après pour être proche de la réalité il a utilisé le dialogue entre les personnages, voilà.

T.S : Les élèves maîtrisent-ils la lecture ?

M.N : Tout dépend des élèves, on revient toujours à la base et à ceux qui aiment étudier. Quand on a fait la première lecture en classe, il y avait ceux qui lisent bien, il y avait des moyens et d'autres qui ne pouvaient même pas prononcer un mot.

T.S : Donner nous un nombre en pourcentage qui représentera le nombre d'élèves qui aiment lire ?

M.N : Je vous dis, ils aiment tous tamazight, pour quoi ? Parce qu'ils aiment leur enseignante, même les élèves qui ne sont pas mes élèves m'aiment ils aiment cet enseignante de tamazight. Dehors : « c'est vous qui vas nous enseigner ? Vous allez nous enseigner l'an prochain ? » Vous comprenez ? Déjà un point quand tu aime le prof, un autre point quand tu sais comment attirer l'élève vers toi. Par rapport à mes élèves ceux qui aiment tamazight et ceux qui sont bons en tamazight et aiment étudier cette langue sur un pourcentage allant jusqu'à 100% ça va être dans les soixante% élèves qui aiment la lecture en tamazight. Ils ont un bon niveau en prononciation apart la ponctuation. Il y a ceux qui ne donnent pas d'esprit au texte, je leur ai dit que s'ils ne lui donnent pas d'esprit ils le tuent. Mais si non ils lisent, ils sont comme ça alaise, ils parlent. Mais ceux qui n'ont pas base au primaire je le dis et je le redis, le primaire a fait un désastre pour le moyen. En sortant du primaire l'élève doit être capable de lire et écrire, ceci est indiscutable. Après au moyen elle va connaître les temps pour conjuguer, il va connaître la phrase.

T.S : L'élève ne peut pas apprendre à lire et à écrire en seulement deux ans

M.N : Non ! Il va connaître. J'ai ma fille au primaire, bon je ne vous parle pas sur tamazight, je vous parle sur l'arabe, et bien demain elle va être en vacances, elle sait écrire, elle sait suivre la ligne, elle peut prononcer quelque mots, elle connaît les lettres, moi je trouve que c'est remarquable pour un préscolaire. Et c'est le travail de la prof, j'ai été contre elle parce qu'elle était un peu sévère, mais en fin de compte, Celui qui te dit de ne pas frapper l'élève est en train de te mentir. Bon je suis contre la sévérité avec l'élève mais il faut l'agiter de temps à autre pour qu'il étudie. Parce que ces nouvelles générations n'étudient pas,

donne leur un « I phone », un « I Pad » et je ne sais pas tous ce qu'il y a, le facebook, le twitter,... C'est sur ça qu'ils vivent. Quand tu leurs dis que tout ça n'existe pas, ce ne sont pas nos principes, ce n'est pas notre éducation, ils me disent que je suis démodé, et que depuis je porte le foulard, parce qu'avant de le maitre ils acceptent car j'étais là avec mes baskets, pour eux jeune. Mais comme ça c'est comme s'il y avait une barrière. Je leurs ai dit de ne pas me regarder avec ça, je suis toujours votre ancienne enseignante. Et ils me disent que c'est trop et que je suis sévère vous dites que je dis que la fille est comme ça, le garçon et comme ça, et je leurs est répondu que c'est notre éducation.

# Expressions écrites

Ensemble des écrits des examens  
du troisième trimestre des classes de quatrième  
année moyenne

1.

3. tefyut Taddayt & ad d-njur yiwet  
 acu-tt & Tahyit

III. - atenfali & tira &  
 nett di Tabla niy: as i baba a baba yelah coks dem chway ntkir  
 anruher ukhud yemma i baba ur wad zissi  
 nrub bach ad zuren i de wicen chwaya nrub bach  
 asnefk gout bach ad zren akhtar gadnyed. ilaq ad tseul .  
 chwayan tkir ukhud-nden negas i baba a ba anruh ad d-njur  
 giwet tlabin n bara us nefk idrimen ur ban ara bach  
 ad zren .

2.

III. - Asejfal skre  
 C'fig asmi adiz akked Setti yer giwta n tempun  
 qaren as Balta, absid is yegreb yer tendin  
 niy- wse mi ara attawled yer diwma yella  
 anda itetten taken a d'axel n'arkutin  
 sekesi tih kuhin atafen telh giwet n'enkacif  
 llan t kra n telawin atimfarin duadiu t'pekhy ad  
 yella atafen andi i cett hent teateruicinyet  
 lexna llan t'leh dayin d'gerfazen llan atafen  
 warrac inectah, sed asen ur Eawke ab'ad  
 B'git yer diwa karhex Lemqam mi

3.

III Asempah s tui  
yiven m wass dlig dyemma  
uzum m thun.  
Mi m le hru deg ubrid karey an  
waly ayen yellan dimma, ad is  
lejdud - ut.  
Mi new wed zen dimma mufa ze.  
tilawin khaten-t abendayer ti  
ma d lqut lrumen id i seddan a  
n seksu d uksum m kul amekkan  
zedwa m sen ula d nutri, Wa ayett  
wa ayset, dimma tem tal tasa.  
yem damen i feblan - m sen.  
A m - mmi d ans icebken atas zp  
sney - d le e wayed m zeyyat m le

4.

III Asempah s tui  
Di jawen m was hard sbah sli xer allen  
fidka tempas i yemma allen assagi  
amrah ase lompame d pa ssetayen  
yemma d'au't lompame d pa (tamjel)  
asagi att ezud <sup>ach</sup> isse damen deg s  
deg ~~deg~~ ma <sup>reah</sup> xer lompam nabet  
fer ds llem attas m lafachi d m  
attazwane deg s umkamani llem wicki  
ittawin yidam lafuetta tashiqant.

5.

## Amfali stwa

Benben

Yafa d' belli iw'or, as akken ad  
yefmed' t'w'ad' t'w'ir. Aze kka m'ni  
yefker d' s'ben zik la yetmadi yef  
yedd' uxedd' yafa d' yewen  
m' luzzim yekcent' k'ran as id  
law'geth' akken ad t' i'temmer' maca  
metta ur yessi ara amek ara yerdem  
y'wala t' id bu luzzin iruh' d' xur s  
yenna as d' d'acu t'yasen maca Berber  
ur yeffim' aku ur yessi ara yefferd  
si luzzin iruh' s'or' th'arull' ad' y'or  
ayen ara yedd' maca ur yessin' ara  
ad' yehseb' t'ruh' ijmes' l'qec' is y'or  
y'or'ed' t'ab'lyt' is y'ural' r'er' t'murt' is  
aku yafa d' belli ulac' w'in' ara  
t'izem'een' am' t'murt' is akken y'ebtu  
y'ili' di' t'murt' ik' tes'et' t'aw'alt' ik'  
Amnaw' m' ad'bin' d'ad'bin' icuban' s'er  
t'law't.

6.

- tmeqim n wakud: uphel - f yien wass
- tmeqim illeli: win - netta...

①

tsefbali stira:

Umel

... Per taggara atan ser wagen it yessawed  
 ray-is • yemmit tmeq d yidim n  
 tmeq n niden n yegga tamurt-is Ezizen  
 d wakal n lej d u-d-is, imi di Fransa  
 us t-idd. isahara usceddim am win  
 n tmurt-is yernu yufa-d n yueni wakben  
 ad yelmed tettajt-nsen, ser taggara seg tufa...  
 Unbald yus al yendem yelba addi yus al  
 kes kwandi) seg wansi idd- yekba adu  
 dayanifat-it lawan, n wnbima tettas-d  
 itaneqgarut imi atas lleesul i tyettben,  
 Ellaz elserba tekkem fell-as imi daya  
 is yuran di tgerza-s • D zzehr-is  
 li yemmiten ) i yellan d dan n tmurt  
 usalen. t fell-as tmeqben yemmit.

7.

yella yiven urgaz di zaman nzi  
yuy tamettut ttafenzant, nettat, terra tt  
kan i tguini, Teresa xensa mey setta  
n trudin,  
yiven was ikcem d urgaz - minine  
yuxem, yufa d tilanin n hatmaten - is  
sedmet, yenna - as i yizi: ay izi  
saki - tt, yerra - as yizi; i tin ur  
sakiint trudin, d acu ara d - yessaki  
yizi miskin -

8.

Dtsenfali stira:  
Amel  
Cuiya cuiya yufal yessen ad yehdas  
yufal yessen ad yaru dayagi i timeden imakken  
ad yaff lxedma yufa yufad lxedma  
i Eazket lhal yufal ajen idyuni ad yekkes  
cit imanid cit at - idqal saxtam  
cuiya cuiya yufal yegmat idrimnis  
yama yufad tamettut i ti Eassenen yufal  
ikned tamurt yezuej di timurt yufal  
yarefeded axtam - usen

9.

## Ashfalhu s tiru: Azmel

I Berber nu yuyis ana, incedden  
shek, idemmed deg yid, yufal isseu.  
tafiansist, it iheditt akben iday dhal-  
Ami d yiwu wass, iwala taqicit dayen  
kay i d taqicit, iwalat din din taqicib-  
as ula d nettat hif hif, yettqedden ber-  
iwakhen ad yedmem kamusi, yufa-  
tt kettreda laqel-as, utafayen iherditt-  
id & ber En ufenjal ulqahwa, diuna  
idemmed yessen-itt akter E Eddan  
wusan, ttenkalin dda yiwu wass  
iherditt-as zwayy, taqicit, zewgen dayen  
kenma-as bori ad a nuh ber tmuwad  
immed immedan-ih, tkenm-as lehwaged.  
Mi i Edda usaggas fban-as-id lehwaged  
is dda isah hecmen-d ber tmuwad,  
yefredh, iwala yah tawacult-muni  
yegga achad-aya. Ferhen-yis & u  
s tnettut-is. E Eddan wusan,  
urwud aqic. U hemben tudat-urru.

10.

strenghali s tiran

Awel

Ul perba maci dawal wien  
 ul n tusim ad yepid ad zhu  
 barber yinwa an tamert. is  
 lmean yuf allimen. is yefelad  
 saen lperba tetrebbi. d igazen  
 barber yedbar appu. as idemad  
 tira d tauri. yant n tiklat yilhu  
 deg ulrid yantay. d yiwettallkat  
 ad yea yekem ad dakkal yeqs. at  
 myal ad yef amkan n lsdam  
 sur. as dat yenny. as yell. a lmean  
 s card ulac abdal ad yelqhal  
 card. is azkay. ien yelad. a waktem  
 7 n traktu yeran yettsel. it  
 akkan yelha yufal barber yuf  
 inea. is di kra n lchar yufal  
 iwal tafat n tudert yerwa zhu  
 yufe akkan yuf. d tamtut yega akkan yid

11.

## H xenfali s tras

Thif yuran

Barles ur yuyis ara i kamel lescadma  
selbek tamedit abben ad yanni id rimen akka  
ad yusal ser tmurt ad isafrah tamocultis.

Ami d yimen was daya itealen am  
ad ara tabrat abben ad ticagat i yemmas.  
yimen was slaku deg ulrid Eadand isardasan  
ufant ur isei ara lehuiced nan as tura  
ad kancagat ser tmurt ik barbar imustan  
ad ittaxamin amek ad ugal ser tmurt akka  
ur isei idriman. akka fan itcagean ser  
tmurt imugrad amdabel is inhaq as akk  
ayen si deran ina s aru ch ad taccamad yidri  
sikni agli handulal stuh.

Toub, barbar iscedam ser amdabel is  
ugal n 2 yiseqasen abben iruh ser ussiam nser  
yikni yidese atas n yidrin abben ad tmiEauen  
deg tamedit mi nser.

12.

Uwamfala n tura  
Tudert uweeren  
 it os nani mi yelmed ad faru  
 tabrat irab yetthawis and ara fessah  
 yexdem yura tabrat i yiwes n  
 unemhal n luzin i wakken ad at yettel  
 d ascedam. Yeqbel it unemhal - mi  
 acku yenna as ad tcedemed yalaw  
 Yeqbel berber, si shah abana d tawdt  
 d bcedma. Yexdem semus n wagers  
 yexya. dya azzebla ni yeqel d yer  
 taddart yenna as deg wil is "ilac  
 am taddart iur". Yufa d bcedma  
 yetteici akken dag.

13.

Barler di Tunt n l'arba  
 - Barler yelld yer tunt n l'arba yozga  
 deg l'edat ur yettifar deg yuren ucedim  
 Anni ay lebru deg l'edat n Fransa  
 Ama l'akany elba dann i t'aggen ta su feqqa  
 gessaktad belli dagi iq'adig talis  
 "Hmed" ay lebru ay steqay and idgega  
 wawraanis ur tidjeja ara

14.

Barlaa di Tmurt n lherwa

- Barlaa yelleyer tmurt n lherwa yezga degiladan ur yettifaar deg yuven ucceddin  
Arin ay lebbu deg lherdan n Franca  
Ama lebbu ella dani tiggentla su feqqa  
yessaktad belli daga igz deg dialis  
Hmed<sup>ni</sup> ay lebbu ay steppay andid yezga  
warran n is ur tidjefa ara

15.

Arin di yuven was yajid a yuven unjey  
deg ulwid aytettar, dfa yelbit yidess  
saccam is.  
Azek kayen se sabbah k send, qamend  
debbel qehwa yenna - s s Akaban kkeyi d  
tapesitok.  
yenna - s Barlaa s yenna - s ayen yedraa  
n Tura s  
yennas s: Hmed s du drek yefuwayen  
settgebled.  
fa Barlaa yefresh ini tidjefa, sabin  
yelbit ad ye bedem yidess di tarika  
Barlaa gal aseggas yettruhuzer  
Tmurt wakken ad dizer tawacalt is.  
yonna gal. Maeruf di Franca?

16.

Arşivli s kina: Aysel  
Barber yetkenil dey was isedem,  
dey ~~yett~~ clemmed kina HEdin wassan u  
netta ur yozri kawacik, imi yettef it lhal  
di laldma ur yezmir od sozler suyin ma  
yella d talikat ur yezmir ara, sozlar ur yet

ed igaru. HEdin wassan alaw d yuzur was  
glana d gur ala de laldma yettef netta  
yessen it mi d bawetif ilfen d abba di sin,  
Barber iEditid s akxan is yella wawak  
ella kowak, dfa Barber idella d ed yuzur  
ablat itkawacik is w akla u bawetif ara  
yell ar dfa yuzur s id, azakka icceti t wawak  
an bawetif u yettef ara u id.

17.

Asenfalitira:  
Lhif yusan  
Yerna qaren - d win ur nefri ur  
yera ora ameken deg tnetth.

Barber yhasnal ad yerdam barma barma  
uba aeku ur yayis ora yegim yothowis  
gef barma, olmi id yufa s wiges ad dyub  
adrim s wiges ad yeyufef tawault - is slg  
lhif is nyusan.

Barber i sawat labtia - is yasarwa  
imen is yerna tawault is, yerdab  
aqait tarbeh mlh au dazin au d'labda  
netat deg lqosa agur deg gani, yufit  
ilec deg labna d telwit.

18.

Asenfalitira: Asuel  
Zeddun mussam yufa ad Barber  
aycedun yebhan deg luzin yufal  
arent d netta ara i selhausen  
ycedanun arnan kracl n lechur yufa  
ain yelza walis, iswiz sakin isden  
lek wazed.

Edolan le'wan yewiol imuras  
yegal yer tmut - is yewoi kametut  
is d warawis ad isimen imawlan - is  
fashen yis atay imi lalt ~~ad~~ dis, yezub  
Pella sayen yelza

19.

Axenfulis tina:  
Barber  
Balaxert ur nettwali tafat  
m tudert. yeeda Barber yekem  
yer uyarba ad ifar wa ad yisim  
ad yaru wa duqaf iman - is

4  
2  
yer yirgoren niden yexran yifaken  
tuo dennit - men. ygin wuran  
Barber i talem yuxsal iherd di  
m lemetaq m tina otyeri islissen  
ukhed tabratim m lercaci ukhed  
tutlayin m tmut m bo lora. akka  
i tekemel tudart m Barber di trans  
deg tmut m tyerba. heemi isasawo  
yegal arxuddema - s deg tmut  
m tyerba.

Mengaji & tira-

Thif guran

Barber yexdem akk ayen yere  
 deg s akken ad yekin ad faru, ~~da~~  
 d ad yer, yujal ifhem is, mala  
 mazal ufkfi ara thif is, kedma s  
 trus atas, ur yestupad ara di nhar  
 ad yuri taleppint is, idrimen id yerdel  
 ur tenjeera ara dya kbelna - al arxam  
 u, yujal afeqqan di beera, yestutur

am uettar, yemmuger it, id yunen  
 tagbayli am netta, yefka-as atas n  
 yedrimen iruh, Barber yenna-as: Ad ruhef  
 per tuntut, ur deg-s irebhef.

21.

Barber deg lberba

Barber yerra ddehem. is ser tsuri, yabda cruit, cruit la yettleamad tafarrasit ay thisin lira. s, akku ulamek ay yezmir, ad yuder deg Fransa, mayla ur yassin are tamslayt. is. Ula deg uxaddem yufa iman. is, yethwaxellas abben ilaq, ixaddem kam cit n tsurifin. Maca yella yehzer, akku yella ayen i t. ixusen, tabarusa. a d tarwacult. is taddant. is, taddant. is

Maca yiwem n wass yedra. d ayen abba ur jellin deg lbal. is, lluzin. nni andi yexaddem herim bara seg yixeddamen, akka d yiwem seg. sem. yagra wehd. s deg

Qarqac  
Xitrya  
uAM,

Imunt n lberba, ihruwer atas seb uxaddem maca ur d. yubi ara. Ugalen hrin. t seg uxam. nni andi yezdes. yelthi deg ubrid yqqar "a khif i yuran". Yusal yerra. d akka ser imunt. is, mi d. yewwed yewala tarwacult. is, d wat n taddant. is tuzal. as. d tarwacult. is. Imeddubhal. is mi walam i wagen i as. yedram yasad. iten atas, ufam. as. d axaddem. Seg wass. n yexaddem Barber abben ilaq, yelac tudert yelhamger kutukult. is.

22.

Asenfali s tiva:  
Zhiy yuran

Azetika-nni tameddit yefaj  
«Barber<sup>T</sup> yer tehamitt, yem laled alina  
kra nziy gazen ub d nutni am netta,  
deya qqimen ahedran, ziy iregazen-  
nni d imukraden lyan ad akereu  
yiven n ussam umalat ad sehaselex  
yef<sup>o</sup> Barber<sup>T</sup>.  
Aremmi id-yelol wass n tekerda,  
sawelen yiregazen-nni i<sup>o</sup> Barber<sup>T</sup>

iwaken ad iuk yur-sen iwaken  
ad qperen cuitt, cuitt kan akken  
yehizayed yiven saq yergazen-nni  
lekas n latay yerca darcel deuta  
n tguni yerwat<sup>o</sup> Barber<sup>T</sup> dya yepli  
yettes ruhen lin yid-sen<sup>o</sup> Barber<sup>T</sup>  
ukeren aksam-nni sekemen Barber<sup>T</sup>  
ar din sersent ren bin, sawelan i  
le pulic nana-sen dya lin<sup>o</sup> Barber<sup>T</sup>  
yer lehaber.

23.

Arsenali stira  
 yiven was di Tigi vigin ruber + rdjanna  
 walar kras leibad zuran lempemat redmen  
 isemuein, absum + adagun tigi yuk xusti  
 kedipen deg teja lahlawa icaden allah yester  
 waji lita lita lita yuk jahden Allah  
 yester

3

24.

Arsenali stira  
 yiven was, ruber, d jidda xer le  
 ad nzen, nebbi yidna shar sullyaz  
 lewae da mi nebbi nifa attas nlez  
 yiven unlanpurae ad sa s timid d  
 dja segray jidda "im y d alytan id  
 meden - alla i yella wansay di t  
 ney a. omni s zikh id tezurun mede  
 sa, ambed neuk necca mi neky  
 nujale d. s asokan

25.

A semfoli s tira:

ddiy yer lempom n cith mekand  
 welayd meden tesend seg gal amekan  
 iwaken hon ad guren ad awin d lewaha  
 n amekan-ni

ula tzenred ad tawid s lward at farged  
 iwin yelan din iwaken ad yech n tegen  
 lhermi af yifaden n tehrat tichemok  
 ad agmed onan at swed ad sirdal  
 ayama amekan-ni ad kised deggo  
 lkhik d lahlek iwin yehelke.  
 yema chbaha d lhiba d zin lempom-ni

26.

chemo  
sirdal  
s  
lempom

III A semfoli s tira

Chfiz yewen was deg uessan nuch  
 n lempom din n wala tetha Pan  
 wid yethachafe dina lam wid  
 yethzurun dina thechalentichmagin  
 igesagen amaken garen wid,  
 id yethzuren gella um yessetton  
 dina wid id yethawin sekse  
 kbedmen lewadi

27.

27) Azenbali's tira

Epiz armi anubef gur zzyana akus jidda nurb  
 mzyued di chikh menhend d amkan ashehit anda  
 dan atas n yemkanen tZali, tEelmarid d'tma  
 atab atas d'fo thoms eyolay bul l'f'emza  
 t'bel by jidda antmal

(~~scribble~~ a masta l'asmas)  
 id zzyary :C

28.

III Azenbali's tira

~~Arman Armi~~ ~~llan t'f'f'f'~~  
 xemen n uass mel'fa anrub ar  
 refamena s mek'ni yinelmad n  
 mel'fa ad n'ual "Balua" andi  
 itezuren, mmand min i'ub'as ar  
 din asyakh i'jeb'lan is d'fa as  
 frum t, deg ub'id ne'f (~~scribble~~) n'ella  
 ant'emes'lay amek iga, yux l'hal  
 lan uiddak yegad n akk q'aten  
 d'adaruic, deg ub'id lan da'f'el  
 kra n yiss'lad n akk q'aten a'v'ac  
 am mek'ni ad nurb ar annessa'f'li  
 s l'gima ne'f, tans'ght ?  
 - Mi mel'd'ar din ne'f'jed n'ella aneth'ual  
 manaf-d wid ig'lan din il'laq at'f'f'f'  
 lua Eda i makken ad frum i'jeb'lan  
 ne'f, d'fa nab'd'em yark amek i'f'  
 d'man, mi mi n'ual "Balua" n'ella  
 ur yerna n'egad d'fa ur me'Estel a'v'  
 m'uxaled ar s'ar'x'am

29.

2) Mugal:  
 Tesla aden mi timesdayen

3) taqyist taddayt:  
 - yemma sehga yettkalagen

IV Abengali s tira  
 Amni lehay ~~is~~ ad dzunay lemgam akked Scott  
 akked yemma maniyid ilaq mara tawud atawid  
 ikedm lu'edo i waken a'Esas n wemkani  
 ad tharob flamy

nurk allani nurwed yer dina nuffa atob n meden  
 usand i waken ad zuren lemgame uunind ikid  
 lu'ed sasant dina uin idkemmen ad yett  
 imdanen nekul yuren daku ssa yet dem kra  
 atc Eden ticimaten ~~is~~ i waken ad xun yer sidi  
 rebbi kra atezin ilemgam kra ruhen ad zeri  
 a'Esas n wemkan ni akken alami ad tamedit

30.

III asanfala s tira  
 yuren n wass d'iz d'yerma akked setti yer  
 uzun n thun.

mi mlekhu deg ubri d karey anawed akken ad  
 waliy ayen yellan dimma, ad issiney le'wayed n  
 lejdu - iut.

mi newwed yer dimma nufa zedwa dtameqant  
 tilawin khaten-t abendayer tiyid jedben-t  
 ma d'laqt imumen id i'eddann ad yett tibatqin  
 n seksu d uksun mkul amekkan igazens  
 zedwa nsen ula dmutri, waayettzun wa ayjeddet  
 wa ayset, dimma kemlal tasa d way tnew kettun  
 yemdanen i gelban - nsen.

Ass - mmi d'ans icebken atas zhiy - d walay - d  
 smey - d le'wayed n zeyyat m leqbayel.

(A)

31.

III Benzafastira:

- ~~guru~~ wuh nek d kura lgalad  
 iwakhen ad nezzur lemgam, iwakhen  
 ad nedga anikhan inu damben am  
 ljaneg dogund deg s lgalad,  
 Haurind isawfijen iwakhen  
 atnezlum iwakhen ad garben sa  
 rekli dajen iwakhen aniffan deg  
 iwakhen ni itth leplaa n cis  
 igselken, ad anta Hassen d lgalad  
 iwakhen deg s Haken d dajen d wadga.

32.

2) Mugal:

Tesla aden mi timeslagen

3) tafyist taddajt:

- yemma schga yettkacagen

III Benzafastira

Ami behay ~~in~~ ad dzunay lemgam akked Scott  
 akked yemma waniyd ilaq mara tudud atawid  
 ikedm luceda i wakhen c'ezab n wemkani  
 ad tharab flamy

wuh allani newwed yar dina nuffa atab n meden  
 usand iwakhen ad zuren lemgame uirind ikid  
 luced wessent dina uin idkemmen ad yett  
 imdanen nekud yiven dacusa yetdem kra  
 atc'aden ticm'aten ~~to~~ iwakhen ad dxun yar sidi  
 rebbi kra c'ezab n lemgam kra ruken ad zeri  
 a'ezab n wemkan ni akken adami ad tamedit

Ensemble d'écrits inscrits dans le cadre  
de la pédagogie de projet

1.

at seuwis ger zik d wur.

Sti ara nuyal per wayen  
itett undan zik d wayen la itett tura,  
d amallaf ameqan i yellan gar-aten,  
llan wad i ikemlen lqut m zik, zmer-  
as, llan wiyad ur t-ssinen ara madi  
d acut. Di acu i ikedden di lqut n  
tura?, Ara seuwis i yeltafen atas  
m lweqt?, Awa i kemlen medden?  
Wissen ma Adhaffenna-s?

Sti, aseuwis m tura, yeltassen  
alib yerna atas m leibad kemlen t  
acku yekel i seuwis yerna ur yeltawis  
ara atas m lweqt. Mal amdan yeznas  
ad t-id-isewil yerna melm is-yehwa.

d lqut yelhan yerna yessa benna  
acku isfar-ines Atwakken ni  
kelhirin abalen d ijdiden. Lqut-agi  
zik thablen-as lqima d azal imeqqen  
sesedamen zgit m uzemaw, ikublen.  
P ef amect-a reznes ad rimi belli  
asuwis m zik lazel-is dagama.

Di tagga, mwala belli aseuwis  
m zik yif waji m tura lameena  
atas m leibad ur t-ssinen ara.

2.

Tudert ger zik i tura.

Tudert n tura temsalaf  
a kkes tudert n zik, am wabben  
llant bra n tfausim lant tura  
ulac itent zik-nni  
Aca yellan di tudert n zik?  
Aca yellan di tudert n tura?  
Anta tudert i yelham?

Tuori axir tura wala zik,  
inni tura llant atas n tnuusimlin  
yetgedmen am: Sbi tarat, di yal  
amkan, ijer bagen, inrefayen...

Nekk ad ntiref tamciit n zik  
an atar luegl nni tella nniya ad  
lherima wa gett eawon wa. ma yella

ayen inussen illeebd at eawnen alak  
at taddart ama deg udrim ama  
deg illebsa, dayen ma yella wuqur  
adifruun di tej meet yef waya  
ad ntiref tudert n zik.

Telha tamciit n zik, acku tegufa  
nniya, telha lherima d tabulit, dayen  
telha tamciit n tura acku tett gedem  
tnuusni. Rray us lant di snat.  
byig ad tent eacef di snat



4.

Tilizri

++ tilizri d tamacint telha attas tega am  
 tebwat tamgawt tesca attas n yimattafen  
 Tesca attas n yibafuren, Tamezwarunt,  
 ++ nettekes lxiq deg yimura inta, tes smat,  
 ++ netcehin lehdur ijdiha sges nesingur kamurri  
nettilmid  
 mney, tes tlata mezmur ad n walli isalen d  
Tayjed,  
 ad mwaali timura irebhen.  
nzer au yederrim deg gar-aset:  
Amlaca, tesca lemdarat, ad idur allen  
zamez tetturim  
 mi ara neqim ad net twali attas, tes smat  
yu-s  
 tesca imra ur yelhin ara i warrac  
netlin  
 dafen tie tlata tesca imra isewhacen aracc.  
Tamezgarunt,

Ihi, tilizri tlag i undan meqqren ugar  
i mupren maai  
n urin amectuben.  
 I wayagi ilag aracc ad thwalin kan  
tt-  
 deg yimuras nseu is ni lagan am Wummuflen itten  
 murimiden

5.

## Tilizri

Tilizri tamachint hammlen ad

ttwalin atas medden, maca ~~tr~~ea ~~atas~~ <sup>tr</sup>ea

n yilbayuren deg tudert-nney.

deg tazwara, tilizri nettwali deg

isalen, ad n wali-acu yderun deg

ddumit akked-atas n wahilen yencallofen

n yidles.

Fis snat, tilizri tettekkesans biq,

ad m<sup>eddi</sup>ca di-<sup>aney</sup>hwapt dayen ad n ejem

akked tawacult

Maca, tilizri tesa inelkaumen, gar-  
nwin i tt-  
asen : tettdurau allen tt- yettuwelin atas. j  
dayen atas nwarac yestah zayen deg  
lgraya - mosen, twa lint melmi isen. ~~yeb~~  
- tt  
- yethwa.

Zaggara, tilizri telha ilaq el meq okked  
taka tut mowdan, dayen tduru win ur  
syefkara lqima. Anek tibrat iki?  
Anek i ylaq ad yes dem umolan?

6.

### Ucci n berra

Yekwağ umdan xer lqut akken  
ad jidir, Umaena mwala deg iseggaren  
ineggura amdan itell haca tagella  
n berra

Deg tazwara, ucci agi yettawi lehlakat  
zaden am: lewjae deg weblid, zellum

Tun yernan xer wagi, yesselbagen  
lqut agi s. yisufar sesren am:  
zzit taqdimt, bcedra tescer

Deg tagara, yumes lqut agi n

berra s ugelbar n tikeryas akked  
lehuwa gumsen s ablulez.

Xef waga, itaq ad neçt lqut  
n uxxam win yesselbagen s bcedra  
yelhan akked yisufar ur sesren ara  
ad nebeed xef ukk wucci n berra

7.

Zigella n. lera  
Baqella milera d ucci i hemla  
atas leqat agi,  
Maca nutni ussan ara belli  
ur telhara atas isehansen.  
tamezwant tagella agi ur tzedia-  
ara.  
Zis snat termulused atas n  
lahk kat am ilahk n tazurt  
Zis Rad lqut agi mekni ur nezra  
ara amek i tschayen ~~se~~axatar saxdemen

zzit taq dima.  
yer tagara anwessi medden axatar  
lqut lqut agi n lera ur yelha  
ara ischa me bnadem.

8.

Tagella n berra.

Tagella n berra d ucci, iherlen star  
igerdan lqut-agi.

Amansa nutri us zzean ara belli us  
telha ara irekha-nen, yerna zentila ad  
helken mara ččen lqut-agi. Am lekha  
n tuzort, lanimi akhant la tansion.

Čamezwarut, lqut n berra us  
nezmir-ara ad nezzer na yelha nefala.

Lis snat, us ylag ad nečč lqut n

berra, wa mwesti wigad.

yer tagora ad wessif medden ur ilaq-ora

ad ččen di berra.

9.

### Tagella n bera

Tagella n bera, d ucci i hemmlen atas yigerdan n lweqt-agi ad tken. Abaca nutni ur zin ara ucci-agi yetturu atas tazmet-nsen. Jef waya ilaq ad nebes jef tagella-agi asatar ur telhi ara i yemolaren.

Examezwant, tagella-agi ur zeddiget ara imi sewwayen- tt deg bera am e  
Cawama.

Exis smat, tagella-agi temufyed atas n lehlakat am lehlak n tuzert

Seg tama niden; ilaq ad nebes jef lqut-agi i yetturu - anef atas.

Deg taggara, ur ilaq ara ad necc ara tagella-agi ur yezydig ara jef waya ad messig medolen ad beolen jef ucci agi asatar yetturu saha nepetas.

10.

### Tilizsi

Tilizsi d'ijunen n wallal gas wallalen  
 n teywalt d telgut, yernu deg lwaqt-  
 nnef wulac asseam us nesei ara tilizsi.  
 Lamacint-a tesla inelkamen d'ijilajuren.

Deg tazwara, llan kran wakae tginin  
 atas ser tilizsi d'ja taqijam leqaya-nseu, an  
 gur-sen idhisen us sin ara tginin.

La mat tilizsi, teskan-d kua t'xawsiwin  
 n diri i warae imettah d'ja wala am  
 yiswa yissewhacen.

Maca, tilizsi tesla dajen ilajuren  
 i d-yekkanen am kua n tidurbin amek,  
 tella ddumit zik-nin amek i bennem,  
 n amek i tidurien, amesruy n lesdud.

An gur-i, tilizsi tesla argal d'amegga  
 gerna dallal Xian-t maca amadan ilaq  
 ard yefren aliba ara igwali gerna maci  
 n t'aga ahiten

Gazwara, tilizsi

Ensemble des écrits de l'examen de  
fin du cycle moyen (BEM)

1.

III Afures t'ira:  
L'hib u l'azzayn  
Midi d-kecmen j'irunyen, uer l'azzayn,  
uwan tamunt gar y'ibassen nsen. g'gan ag'adud l'azzayri  
i lag d'letra. Dayen y'eg'g'as l'azzayriyen ad tk'ales  
za tegrawla w'ad'ben ad suz'ben l'hib iten. id.  
zennulen.  
Asmi d-kecmen fransa uer l'azzayn  
tert'ent'iten, sarwanesen l'hib, nebul j'iwes  
ku is'ad'men ant'ent, wa zelant seyna  
uglen suz'ben fransa i z'zayriyen, ju k'den  
atas, maca tura kulec itda. Abben g'g'oren  
s'jen y'uran ad i'eddi.

2.

ten: d'angim, ant'el. u'g'g'as  
l'eg'h'uel. d'isem amaly' arg'el y'eftin uer w'ad'ad u'el.  
III Afures t'ira:  
l'azzayriyen ad'ben atas lag d'letra d'asmi l'azzayriyen  
s'oren l'hib hami dayen ten.  
l'azzayriyen mett'ap'pen ad t'hen uer tegrawla w'ad'ben  
ad s'ap'ra France ad t'hen l'hib i t'wart afand b'lek d'waki  
d'lebel l'azzayriyen ar'ad'ben b'lek uer ar' s'oren ara um'el  
l'g'ad'la France ar' g'ran ara n'ia ay'ell'olan uer g'ad'at an'ca  
l'eb' man'g' h'ar'ka France s'ap'pent u' l'azzayriyen  
l'eb' i'ha d' g'ran k'at'ep'h'el ay'ar'wa l'ag' fl'ines  
l'eb' j'ef d'wart u'g'g'as.

3.

Lik asema lefka lgarra ulamen ceptan  
 akan yehesmon di tsuzuo. Mi ffin  
 yirumyen, defrent-in deg yijubar-men Gafan  
 -d tamurt d'ilemt.

Trumyen stamer-in tamurt-nt mef  
 atas igmmuten di lgarra sooo  
 m yimedan-in ig-is. cehdde-in yef tamurt-nt  
 yef ay a'ezizi-t ar ull-nt.  
 Naitni harben yef tamurt-nt neq imwaken ulac  
 wad atsdehc-men isoyezig leqbayel.

Mi yessusem "yehbes" uherituc ffin abrid  
 men Wager pari, ma Maridya, yad yimen  
 animer yarra aruan l'uf d'lag  
 an leqbayel maran tamurt gar yifassen  
 -d ar elhur-in hitni, ma tira dayan

4.

Agdud Agayri

Agdud Agayri garwa l'uf d'lag deg fwa aruan

L'agan teccur d'lyella Panama lewit franca yer tamurt-in.  
 tejjin agdud agayri d'ulac garwa l'uf d'lyell deg  
 men tamurt-nt akken ad bed yef iddareen-in atekkur  
 l'uf yef maran-in d'loncuena afus deg fwa wden yer  
 taffat xeddun l'hal yular d'awarkan d'wakken  
 ad tura tamurt-nt

Agdud Agayri yamca i wayen ur-gemuent ara  
 l'agad ur wden d'agayri d'lyellin d'ara

5.

Afara - tisa:  
 Paggaye d kkanar yehelan ketanest. id  
 gicunsa aaron t ganyifallen. nse.  
 xelna leballal amman da yendama nasa  
 attas n mada da leballal an littat igabara  
 s tattal t nsa ilabdan amman naza legisa  
 aanta d leburat besen d leballal d yeksa  
 dayela nsa pa land izumun gar legayay  
 seta injara d nasa xelna legayay aya unteyru  
 akken atettsafay  
  
 legisa n legayay izumun neqeret akkas ikrauten  
 gar legayay.

6.

II / Afara - tisa.  
 ay nani id yekela wa'edaw aaron kumst  
 nsa igabayay aaron lili d wariif  
 qimen ilaq. fad tsa di bara d igayay  
 aadan leballal gar yagayay lili  
 dasmi ukin aqalal aaron achi  
 ilaq ad seffen wa'edaw aaron di kumst nsa  
 alar injara n yandawan sara wa'edaw aaron  
 isalaben yepet wa'edaw aaron nsa  
 Amelyen d nafa undayen n yingachad  
 kefar kumst di kumst nsa legayay  
 yegrad lisar. kumst dital dital  
 lili doli kumst n legayay ayidud Paggayay  
 yegrad.

7.

# Aboresteria:

ili am i d Keemen yiraumylen  
 scruen iygayriyen klib imi  
 tela lehtara, Abson imara labkuR  
 iyizyayriyen, ornau or wancubta  
 ein yeffen i ukubid nelen. nequbelen  
 neq nequbelen imi Azzayri ur yessiro  
 lbauriya, orna i sunylen ur skinc  
 lchmana orna imi fylen farken (kull)  
 di kullchi ruhen dogen labkayel i  
 bayl.

8.

(11) Agadda immunita in Agadda

Agadda azgayri getelt made  
 dekkere i wakke ad adhelin immunita.  
 Amek i desawad Agadda pestille?

Deq tazawara. tikkeli agi inoBa tura in  
 taahellan. aca lojdud almi tarwa tura i  
 daman n chukada. qingelen warac imetol  
 gajlene tawin neyron yisafen dog wuddamawen.  
 asan tun idamen.

Ein fark: Immunita agamm i d lacmen  
 tumat si 1830 armu u 1954 x dmen  
 kull abarsan deg agadda agayri asan -  
 asan usan asan fark dibarsanen. kadda  
 asmi ixalmen tima rot deg zagriyana 5 yimayn  
 1965.

Yer tagara: idamen n zagriyana i gubhen  
 dogel kulan. d tikkeli i tumat.



11.

Afanes is tina:

ammi id hseem franca ya wagdad agayri, tewsi  
 ah ayen yelken deg tawst amad l'fahya ama d laedra  
 ula d ayen yellan reddawm lqaca, aran agdad agayri  
 iby d l'haq ammi sawaden iwdanen ama miter, ur  
 rafen ara ula d ayen ara fber i wanan nsen ad  
 ateen, ammi yelken ya tegrawla imenji agan  
 n 15000 igawten, ama d amectah ama d a-egran  
 ammi sawaden ad rafya amadaw ammi, d wameh i  
 taw: timament, mehed wamecten iwdan  
 degren ayta ara amad hila

12.

Afanes is tina:

Agayri l'ya ab nassf-en a yina, thi  
 emi l'ara nfan a l'ar iwdal-is d  
 afala. a.

Di l'gaw Longwoul 1/11/1954

Hebeem franca, thi tawt atar igayri  
 di l'atal tegila ab mi mettah d  
 Dardel, imen kra igayriem tefren of  
 l'ara tegila dagan tix d'etten amek  
 ad kassf yem, dagan l'aw kra tawin  
 l'aw l'aw l'aw igayriem imen tawin  
 thi, n wameh igayriem di l'gaw



15.

Agduh

Zayyan tawant in deg s' searab  
 tawant in, lamas mi da k'ant kin.  
 a lamas of age j'ant deg - son amni d  
 kama f'ansa for - son tawant wak

Ami ofan ufan - ta id Melli di  
 lha d'atad kattan - kan arid d  
 kan s' adde n' t'adar ar j'antun d'ga  
 sa'f'ga - son id j'won j'won d'ga mu'ntan.  
 jid - son arni d' k'adar sebbah j'anton din  
 ma d'nutri ul'fan d'anda 3 iz d'gani  
 rezan asen ayin yak jellan din arni  
 d' t'andit ul'agan jur - son serrhen - ar id  
 sa d'nutri t'afen ibordan - son

For taggara tessawid k'azayar  
 id l'ali k'indras.

16.

III Asen fali d' t'ara:  
 Agduh Azayri.

Mi d' k'ecmen Xrumyen, nran t'murt g'ar j'afassan - son  
 j'jan agduh di k'z di k'era di k'elwa mex d'az j'al

Ayen ijeseada ugduh Azayri di l'har m'aci  
 d'ayen ara d'nehku, jal t'owacult yemist - as omni - s,  
 jal t'ayommat t'ejrah t'as - s, q'imen i'az d'awemid  
 zjan ad j'ali was d'acu k'ien t'af'et tugi ad d'izzi  
 d'ayen i' j'jan Izzayriyen ad k'aren yer u'hayyi  
 i' l'gera k'edomen Eatban arni s'ren t'afal t'asit  
 a j'azzayriyen deg jal amkan deg d'blant d'ga jal  
 amant anki d' d'ec'aman i' maz'af d'warra - s  
 k'ayer t'asawid for l'istiqbal deg 1962.

Zayyan d'tawant - son k'edawet  
 warra d'eg d'k'arant i' l'it d'k'awem - a.

17.

deg bayel → d isem

III Afares s tira  
 gnen n was life deg urucan n jedi qimay ahud  
 jedi lakkali tubanen (TV) wasend histenane  
 ittessed bronse yef tomunt n deg bayel d azzayri  
 mara walay akhen jedi laut wallen s  
 tmaxnichal si matram om lestayay jmanafid  
 Ami agaded n bronse machi bon chat itja d jmanaf  
 tartemay yef lazzayin max tahqan agdud  
 azzayri machi d jimen ittonja nay ittast hqana  
 tekse sone flay in tchadsebi in seminara  
 assema ittafay bronse ilhmedh tira metticha  
 d tabwita w akhen yomi ad tomunt it  
 harba bellas attas bad per jura.

18.

Afares s tira:

laz, khif d leera d wangi akk i yeddes ugdu  
 Azzeiri deg ajal n 132 n yiveggasen. Chid keemen  
 jirumiyen, aran tamurt gas yifassen meen, anda  
 i ufan Azzeiri ad at nfen, libhirin merra  
 beyen. tes i wakken ad yeqqim ugdu di laz. Ula deg  
 yid keemen s yixxamen meen ttugun yak  
 lehuwal meen yerna secdamenten wa deg ulrid wayed  
 deg lmina. Tef agi yekker ugdu d azzayri wakken  
 ad issef ajem akli ten id yennulen, yeqqim Azzeiri  
 ibed yettoy i wakken ad yawi tilelli i tomunt.  
 Beg umezwaru n Unbir 1954 armi d pemmus n yulyu  
 1962. Sbeggen d ugdu d Azzeiri belli lazzayen d limment.

19.

III afora & tira:  
Shif nizzayriyem  
Asmi, id tekem fransa ger lauyer oran  
tamant gar yifassen nsen, ganagdud i taz l'era.  
iti arad tekem, aBB lauyer teqqim i taz  
d thif. Win arad yekken ger tegrawla ad  
atergen di daqqa nni Pan. Ula macca atars  
id yekken i warben ad shufen thif i ten-  
id - ugnmuley, maena atars lmeza ea i  
yellan ger fransa macca m'awawen uBBud id sen.  
Dga almi i ghaden, aBBad Fran yalB d'acu  
isem si l'ghad lmezauma i l'win timmunt.

# Table des matières

## Table des matières

---

<b>Introduction générale :</b> .....	9
Problématique .....	10
Hypothèses.....	10
Choix du sujet.....	10
Corpus .....	11
Répartition du travail de recherche .....	11
<b>Chapitre I : Cadre conceptuel et état de la question.....</b>	<b>13</b>
Introduction.....	14
I.1 Émergence de la question de recherche.....	14
I.2 Les outils de recueil de données.....	15
I.3 État de la question .....	15
I.4 Définition des mots clés.....	16
I.4.1 Qu'est-ce qu'écrire ?.....	16
I.4.2 Définition de l'écrit par rapport à l'oral.....	16
I.4.3 La relation entre la lecture et l'écriture.....	17
I.4.4 L'acquisition de la compétence de l'écrit.....	17
I.4.5 Pédagogie.....	18
I.4.6 Projet.....	18
I.4.7 Difficulté.....	18
I.4.8 Apprentissage.....	18
I.4.9 Apprenant.....	19
Conclusion.....	19

## Table des matières

---

<b>Chapitre II : l'enseignement de tamazight et les méthodes pédagogiques.....</b>	<b>20</b>
Introduction.....	21
II.1 La revendication identitaire et l'enseignement de la langue tamazight.....	21
II.2 Les méthodes pédagogiques adoptées pour l'enseignement de la langue amazigh depuis 1995.....	27
II.2.1 La pédagogie par objectifs : origines et évolution.....	28
II.2.2 C'est quoi la pédagogie par objectifs ? .....	28
II.2.3 La pédagogie de projet : origines et évolution.....	29
II.2.4 C'est quoi la pédagogie de projet.....	30
II.2.5 Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet.....	31
II.2.6 L'apport de la pédagogie de projet pour l'amélioration de l'écrit .....	31
Conclusion.....	31
<b>Chapitre III: Analyse des expressions écrites.....</b>	<b>32</b>
Introduction.....	33
III.1 L'évaluation : .....	33
III.1.1 L'évaluation diagnostique.....	33
III.1.2 L'évaluation formative .....	34
III.1.3 L'évaluation sommative.....	34
III.2 L'erreur en production écrite .....	34
III.2.1 Les types d'erreurs en production écrite.....	34

## Table des matières

---

III.2.1.1 Les erreurs de formes.....	35
III.2.1.2 Les erreurs du contenu .....	36
III.2.1.2.1 Les erreurs qui relèvent de phonétique.....	36
III.2.1.2.1.1 La confusion entre la voyelle « E » et la voyelle « A » .....	37
III.2.1.2.1.2 Les erreurs relatives à l'assimilation .....	38
III.2.1.2.1.3 Les erreurs relatives à la tension consonantique .....	39
III.2.1.2.2 les erreurs qui révèlent de la morphosyntaxe .....	40
III.2.1.2.2.1 Définition de la morphosyntaxe .....	40
III.2.1.2.2.1.1 La morphologie .....	40
III.2.1.2.2.1.2 la syntaxe .....	40
III.2.1.2.2.2 Les erreurs de segmentation .....	40
III.2.1.2.2.3 Les erreurs relatives à l'état.....	41
III.2.1.2.2.3.1 L'état libre .....	41
III.2.1.2.2.3.2 L'état d'annexion .....	42
III.2.1.2.2.4 Les erreurs relatives à l'utilisation du trait d'union .....	42
III.2.1.2.2.4.1 Un pronom affixe du verbe (affixe direct ou Affixe indirect).....	43
III.2.1.2.2.4.1.1 Verbe+affixe directe .....	43
III.2.1.2.2.4.1.2 Verbe+affixe indirecte.....	43
III.2.1.2.2.4.2 Nom + affixe .....	44
III.2.1.2.2.4.3 Prépositions + affixes .....	44
III.2.1.2.2.4.4 Nom + déictique (déictique / démonstratif) .....	45

## Table des matières

---

III.2.1.2.2.4.5 La particule d'orientation et le trait d'union .....	45
III.2.1.2.2.5 Erreurs liées à la conjugaison.....	46
III.2.1.2.2.5.1 Erreurs liées à la particule de l'aoriste : .....	46
III.2.1.2.2.5.2 L'aoriste intensif .....	46
III.2.1.2.2.6 La description des expressions écrites sur le plan lexicale.....	47
III.2.1.2.2.6.1 La néologie .....	47
III.2.1.2.2.6.2 calque .....	48
III.2.1.2.2.6.3 emprunt .....	49
III.2.1.2.2.6.3.1 Les emprunts internes .....	49
III.2.1.2.2.6.3.2 Les emprunts externes.....	49
Conclusion.....	52
<b>conclusion générale.....</b>	<b>54</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>56</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>67</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>71</b>
Annexe 01: Glossaire.....	73
Annexe 02: Entretien.....	77
Annexe 03: Ensemble d'expressions écrites.....	96
<b>Table des matières.....</b>	<b>143</b>