

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵎⵎⵔ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ

ⵅⵓⵏⵉⵣⵓⵏ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ

ⵅⵓⵏⵉⵣⵓⵏ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERY DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES

N° d'Ordre :

N° de série :



جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de Master II

Domaine: Langue et Culture Amazighes.

Filière: Linguistique et Didactique.

Spécialité: Études Linguistiques Amazighes.

Titre:

Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en langue amazighe chez les apprenants du deuxième palier. Le cas des CEM Mouloud Feraoun (Tizi-Ouzou), CEM MedjberSaid (Tigzirt) et CEM MalkiMokrane et fils (Mekla).

Présenté par:

M^{lle} IHADADENE Nadjat

M^{lle} KHELILI Kahina

Encadré par:

M^{lle} SABRI Malika

Jury de soutenance :

TILMATINE Lamia, MAA, UMMTO,

SABRI Malika, MCA, UMMTO,

BAZI Mourad, MACB, UMMTO,

Présidente

Encadreur

Examineur

Promotion: 2018/ 2019

Remerciements

D'abord nous tenons à remercier le bon Dieu de nous avoir donné la force et le courage pour parvenir à la réalisation de ce modeste travail.

Ensuite nous exprimons nos remerciements les plus sincères à notre promotrice Madame SABRI Malika pour son aide, ses directives judicieuses, ses conseils si enrichissants et ses remarques objectives. Nos remerciements s'adressent aussi aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Nous profitons de cette opportunité pour exprimer notre gratitude à tous nos enseignants pour les précieux cours qu'ils nous ont prodigués durant notre cursus universitaire.

Enfin, nous remercions toutes personnes qui nous ont aidées durant la réalisation de notre mémoire.

Merci à vous.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à toute la famille KHELILI, plus particulièrement à mes parents que je remercie beaucoup pour leur soutien, leur encouragement et pour la confiance qu'ils ont placée en moi, mais aussi pour leur compréhension.

A mes proches qui m'ont soutenue à leur façon. Ma sœur, mon frère, mon beau-frère, mon neveu adoré Aksel, mes grands-parents, mes oncles, mes tantes, mes cousins, mes cousines. Et plus particulièrement mon fiancé qui a su partager avec moi les bons moments comme les plus difficiles grâce à sa patience.

A mes chères amies et binômes Nadjat et toutes les personnes que j'ai rencontrées dans le cadre de cette recherche.

KAHINA.

Dédicace

Avec tous mes sentiments de tendresse, d'amour et de respect, je dédie ce travail à :
Ma source de tendresse, de douceur et de bienveillance ma chère mère et à mon père source de sagesse, de conseils et de fierté dont les prières ont contribué sans doute à ma réussite, c'est à eux que je dis « MERCI » je vous aime .Que Dieu les garde pour moi.

A mes frères Rabah et Toufik ainsi qu'à leurs épouses, à mes sœurs en témoignage de l'attachement, de l'amour et de l'affection que je porte pour vous je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

A ma moitié, sans ton aide, tes conseils et tes encouragements ce travail n'aurait pas vu le jour. Que Dieu réunisse nos chemins pour un long commun serein et que ce travail soit le témoignage de ma reconnaissance et de mon amour sincère.

A mes chère ami (e)s, je ne peux trouver les mots justes et sincères pour vous exprimer mon affection et mes pensées. En témoignage de l'amitié qui nous uni et des souvenirs de tous les moments passés ensemble, je vous dédie ce travail et je vous souhaite une vie pleine de santé et de bonheur.

A ma binôme, un remerciement particulier et sincère pour tous les efforts fournis. Espérant des lendemains épiques, un avenir glorieux et magique. Souhaitant que le fruit de nos efforts fournis jour et nuit, nous mène vers le bonheur fleuri.

Nadjet.

Sommaire

Sommaire

Sommaire

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I :DÉFINITION DES CONCEPTS DE BASE.....	7
CHAPITRE II :ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES	15
CHAPITRE III :ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES.....	28
CONCLUSION GÉNÉRALE	38
BIBLIOGRAPHIE	41
RÉSUMÉ EN TAMAZIGHT.....	44
ANNEXES	48

Introduction générale

Introduction générale :

La naissance de la linguistique comme étant l'étude scientifique du langage humain des langues a changé notre conception vis-à-vis de ces dernières. La langue est devenue pour la première fois un objet d'étude.

À travers le temps les linguistes commencent à s'interroger sur le mécanisme d'acquisition et d'apprentissage des systèmes linguistiques. Le terme d'acquisition évoque le terme d'apprentissage d'une langue. Dans ce cadre, on parle souvent d'acquisition des langues maternelles et d'apprentissage des langues étrangères¹.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner où apprendre une langue, la question d'erreur et son traitement se pose dès le début, comme un point essentiel dans la démarche didactique. En effet, l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère induit l'apprenant à commettre des fautes et des erreurs.

La langue tamazight comme les autres langues du monde possède un système de signes linguistiques et des règles qui permettent sa transcription. L'apprentissage de l'écrit présente une étape indispensable pour diriger et donner à l'apprenant la possibilité de former du sens ; de communiquer à l'écrit.

L'exercice de la production écrite présente pour les élèves une grande difficulté parce qu'il exige une mobilisation de leurs compétences et leur acquis, tout en exploitant les différents composants de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire...) et celle-ci les amènent à commettre les erreurs pour construire des phrases correctes.

S'intéresser à l'apprentissage, c'est s'inscrire en linguistique contrastive, sachant que c'est à ce niveau qu'on aborde le plus la question de l'erreur.

Aujourd'hui, l'erreur dans l'école est considérée comme une étape normale de l'apprentissage, son statut de apparaît comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage².

1. L'objectif du choix du sujet :

L'objectif de ce travail consiste à mettre en évidence les types d'erreurs commises par les apprenants de langue tamazight du deuxième palier. Il s'agit aussi d'expliquer les difficultés qu'éprouvent les apprenants au cours des productions écrites.

¹NAKHLA S., Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE, chez les élèves de secondaire. Cas des élèves de 2^{ème} année secondaire lycée SAYEB BOULERBAH; SIDI OKBA; BISKRA, 2015.

² Idem

2. Problématique :

Dans l'enseignement de la langue amazighe, il est question de renforcer les acquis au niveau du code écrit. Nous nous intéressons à ce volet qui est un objectif en soi. Nous tenterons de répondre à la question suivante :

Quels sont les types d'erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites en tamazight chez les apprenants du deuxième palier ?

3. Hypothèses

Afin de répondre à ce questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

-Dans la première, nous supposons que l'apparition des erreurs dans les écrits des apprenants a une relation avec l'absence du cours de notation.

-La deuxième porte sur les types d'erreurs commises dans les productions écrites en tamazight chez les apprenants du deuxième palier. Les erreurs d'orthographe seraient les plus récurrentes.

Cette étude est avant tout un travail de terrain, qui a pour but la collecte des données recueillies dans une enquête faite dans différents établissements comme nous le verrons ci-dessous.

4. Terrain d'enquête et méthode de la recherche :

Notre étude nécessite d'approcher le terrain. Nous avons choisi de travailler sur un corpus composé des écrits des élèves du 2^{ème} palier. Ces dissertations nous ont été remises par les enseignants des établissements où nous avons effectué notre enquête. Il s'agit de :

*CEM Mouloud Feraoun, Tizi-Ouzou

*CEM Medjber Said, Tigzirt

*CEM Malki Mokrane et fils, Mekla

5. Quelques repères méthodologiques et données de l'enquête :

Nous avons choisi l'observation comme première méthode d'investigation :

5.1. Observation :

Ce moyen et à l'aide aussi d'une grille d'observation permettent d'analyser ou d'évaluer, de repérer et de classer certaines caractéristiques d'un acte ou d'une relation pédagogique. En didactique des langues, comme dans d'autres domaines d'instruction, pour

rendre compte des comportements pédagogiques de l'enseignant, des réactions, prises de paroles, initiative des enseignés, des circuits relationnels qui s'établissent dans une classe du type (tableaux, livres, moyen, audiovisuel) les observations (enseignants en formation, chercheur, etc...) ont à disposer de grille en fonction des buts qu'ils ont assignés à leur analyse ».¹

L'observation directe :

C'est une méthode de recueil des informations qui exige la présence de l'enquêteur dans la situation au moment de son déroulement. L'enquêteur prend une position par rapport au groupe étudié. Ensuite, nous avons questionné les enseignants et les apprenants, dans le but d'avoir des réponses aux questions concernant les raisons des erreurs commises.

5.2. Questionnaire :

Le questionnaire est un « *Procédé analytique d'investigation et d'évaluation utilisé dans les sciences sociales, psychologique, pédagogique, etc.... Pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir de réponses à un ensemble de questions probablement sélectionnées et validées. Ce procédé s'appuie généralement sur des principes psychométrique et statistique, tant pour l'élaboration des questionnaires dont certains peuvent être comme de véritables tests, que pour le traitement des résultats* ». ²Il existe trois types de questions :

a) Des questions ouvertes :

L'enquêté(e) a une liberté de s'exprimer comme il le souhaite. Le questionnaire destiné aux enseignants, comporte 10/16 des questions ouvertes. À titre d'exemple, nous prenons une question :

-Est-ce que vous voyez que l'erreur est un signe de progression ou d'échec ?

Dans le questionnaire destiné aux apprenants, nous avons 4/9 des questions ouvertes.

Exemple : « Arrivez-vous à corriger vos erreurs vous-même ? »

b) Des questions fermées :

Dans ce type de questions, l'enquêté devra effectuer un choix entre un certain nombre de réponses préétablies et prendre position.

Le questionnaire des enseignants comporte 1/16 des questions fermées.

¹Galison R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, p.380.

²Galison R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Op.cit, p.456.

Introduction générale

Nous citons un exemple : « *Encouragez-vous vos apprenants à lire et à écrire hors classe ?* » -Toujours -Parfois -Jamais

Pour celui des apprenants, nous avons choisi 3/9 des questions fermées.

Exemple : « Trouvez-vous des difficultés quand vous :

-Écrivez -Parlez -Lisez

c) Des questions semi-fermées :

Ce sont des questions posées dans la première partie du questionnaire, l'enquêté(e) opère un choix dans un certain nombre de réponses qui lui sont proposées, et ouvertes dans leur seconde partie (il est souvent demandé à l'enquêté(e) de justifier son choix).

3/16 des questions semi fermées ont été posées aux enseignants. Nous prenons comme exemple : « Vous préférez que les productions écrites soient faites en :

-Groupe -Individuellement

*Pourquoi ?.....

Et 1/9 destinée aux apprenants.

Exemple : Aimez-vous la langue tamazight ? Pourquoi ?

-Oui -Non

6. Profil des informateurs :

Nos informateurs sont de sexe différent. La divergence apparaît aussi au niveau de l'âge. Ils sont en nombre de sept(7) : (5) cinq de sexe féminin et(2) deux de sexe masculin. Leur âge varie entre 31 et 49ans. Ils sont tous titulaires d'une licence en langue et culture amazighes .Certains sont nouveaux ; ils ont 4 ans d'expérience, par contre les autres travaillent depuis une dizaine et une douzaine d'années. Les plus anciennes exercent depuis 21 ans. Le tableau suivant comporte ces données.

Tableau n° 1: Profil des informateurs (enseignants) :

Sexe	Age	Diplôme	Expérience professionnelle
Féminin	49ans	LCA	21 ans
Féminin	40ans	LCA	08 ans
Féminin	40ans	LCA	17 ans
Féminin	34ans	LCA	08 ans

Introduction générale

Féminin	31ans	LCA	04 ans
Masculin	37ans	LCA	10 ans
Masculin	41 ans	LCA	12 ans

En ce qui concerne les apprenants, ceux-là sont en première, deuxième, troisième et quatrième année moyenne. Leur âge varie entre 11 et 17ans. Ils sont au nombre de 74(56 de sexe féminin et 18 de sexe masculin).

Tableau n° 2: Profil des informateurs (apprenants) :

Sexe	Age							Niveau d'étude
	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	
Féminin	9							Première année
Masculin	4							
Féminin		4	4					Deuxième année
Masculin		5	4					
Féminin			7	16	1			Troisième année
Masculin			2	2				
Féminin			3	3	7	1	1	Quatrième année
Masculin						1		

Pour l'organisation générale de notre étude, nous avons divisé la recherche en trois (03) chapitres : dans le premier chapitre, nous expliquons les grandes lignes des théories et concepts qui ont une relation directe avec cette recherche. Le deuxième chapitre est réservé à l'analyse des données recueillies, à savoir le questionnaire des enseignants, des apprenants et enfin le troisième chapitre qui consiste dans l'analyse des erreurs récurrentes recueillies dans des productions écrites des apprenants du deuxième palier.

Chapitre I :

Définition des concepts de base

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons définir les concepts de base qui sont indispensables à notre analyse. Il s'agit particulièrement des notions de l'erreur, de linguistique contrastive et de langue maternelle. Le premier est pris en charge par une discipline proche de la linguistique. Il s'agit de la linguistique contrastive.

1. La linguistique contrastive :

La linguistique contrastive est née vers les années 1950 en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Elle consiste à opposer deux systèmes linguistiques afin de pouvoir repérer les interférences et faciliter le passage d'une langue à une autre. Son ambition de départ était une comparaison de deux langues et surtout de leurs différences structurelles afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontrent dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. La linguistique contrastive considère que les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle sont différentes de ceux rencontrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens elle vise une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères, elle suppose au départ que les langues sont différentes mais que la théorie du langage est une.

La Linguistique contrastive pourrait être définie d'une façon simple comme « [...] une branche de la linguistique appliquée dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage »¹

2. La langue maternelle :

La langue maternelle se définit comme « La langue maternelle est considéré comme le premier moyen d'expression acquise pendant l'enfance par lequel l'enfant se socialise, elle est l'expression d'une identité, la langue maternelle étant principale inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et est l'expression d'une culture. »²

¹ Sabri M., *Cours de linguistique contrastive*, Master 1, présenté l'année 2017/2018, Département de langue et culture amazighe, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou.

² Castellotti V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE INTERNATIONAL, 2001, p.115.

« D'après l'étymologie, la langue maternelle (du latin *mater* "mère") est celle de la mère, de l'environnement immédiat d'un enfant. C'est la langue du natif [...] dans la quelle il baigne depuis qu'il est né »¹

3. Statut de l'erreur dans l'apprentissage :

L'école a été créée pour être le lieu de l'erreur ; elle fait partie du processus d'apprentissage, elle doit faire l'objet d'une action de remédiation afin d'améliorer les qualités des acquis. L'erreur est un privilège de pouvoir se tromper.

Depuis certaines années, le règlement de l'erreur à l'école a largement évolué, tout comme la reproduction de l'acte d'apprendre. Si l'erreur était appropriée à une faute, à un trouble et si elle était écartée du processus de l'enseignement de crainte que la faute ne s'apprenne comme la correcte, on ne doit jamais faire de faute au tableau et on ne doit jamais exposer les erreurs qui ont été commises.

Aujourd'hui, l'erreur est observée comme une étape normale de l'apprentissage. Les erreurs ont une grande importance dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, nous devrions attribuer un statut positif afin de libérer les élèves de la phobie de l'erreur.

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du verbe latin *error*, d'*errare*. Il est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychique qui en résultent ».² Il s'agit d'un jugement contraire à la vérité.³

En didactique des langues étrangères, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de 'cheval' en « cheval » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). »⁴

L'erreur fait partie inhérente de l'apprentissage, il convient donc de l'analyser afin de mettre en place des situations pédagogiques adaptées. Actuellement en pédagogie, il est considéré que l'erreur peut être une source utile pour l'apprentissage. Selon Jean-Pierre Astolfi, les erreurs peuvent devenir des fautes condamnables, des symptômes intéressants, des obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée.⁵

Dans différents dictionnaires, le sens propre du mot « erreur » est : action de se tromper ; opinion fautive, illusion, méprise.

¹Dictionnaire Le ROBERT, ed. Planeto, Paris, 2007.

²Le petit Robert, 1985, Op.cit.p.684.

³Le petit Larousse illustré, Op.cit, p.390.

⁴Marquillo L., *L'interprétation de l'erreur*.CLE International, 2003, p. 120.

⁵Astolfi J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1997, p. 15.

Selon le nouveau Petit Robert, l'erreur vient du latin « error », un mot de la même famille « errar » qui signifie « *s'écarter et s'éloigner de la vérité* ». ¹

Dans le dictionnaire Larousse, l'erreur est considérée comme « 1. *Action de se tromper ; faute commise en se trompant.* 2. *état de quelqu'un qui se trompe : être dans l'erreur* ». ²

En pédagogie, l'erreur signifie une réponse ou un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce qu'on attend de lui comme réponse.

En didactique des langues, le concept d'erreur est délicat à définir, certains didacticiens disent même qu'il est impossible d'en donner une définition formelle.

La notion d'erreur appelle un autre concept, celui de « *faute* » qui est considérée comme des erreurs de performances. ³

Les erreurs systématiques sont les erreurs de compétence citées par Chomsky, et les erreurs non systématiques sont celle de performance. Il faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné ou comme nous pourrions l'appeler « *sa compétence transitaire* ».

4. La faute :

Etymologiquement, le mot faute est issu du mot latin fallita, de « fallere...tromper ». La faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins* ». ⁴

Ou bien « *Le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc* ». ⁵

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques du pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé* ». ⁶

Il est donc possible de dire que les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre ; c'est pourquoi ils portent confusion.

Selon le dictionnaire de didactique des langues, la faute « *désigne divers types d'erreur ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses* » ⁷, ou bien comme une « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » ⁸ et enfin « *Le fait de manquer, d'être au moins* ». ⁹

¹Le nouveau Petit Robert, Paris, millésime, 2009, p.200.

²Dictionnaire Larousse, Paris, Larousse, 2009, P.154.

³ Sabri M.op.cit.

⁴Le petit Robert, op.cit, p.763

⁵Le petit Larousse illustré, Op.cit, p.420.

⁶ Marquillo L., *L'interprétation de l'erreur*, Op.cit, p.120.

⁷CUQ J-P « *Le dictionnaire de didactique des langues* », Paris, clé international/Asdifle, 2003.P. 215.

⁸Le petit Robert, idem, P. 684.

⁹ Idem P. 763

Elle est considérée aussi comme le « *manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc* ». ¹

5. Enseignant :

Il s'agit de celui qui enseigne et est chargé de l'enseignement. Le corps enseignant, l'ensemble des professeurs et instituteurs. ²

Un enseignant est une personne qui est chargée de transmettre des connaissances ou méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou d'une formation spécifique à une matière, un domaine ou une discipline scolaire. Le terme "enseignant" désigne la personne qui enseigne aux élèves. ³

6. Apprenant :

C'est un individu en situation d'apprentissage. Il est formé de la même manière qu'un étudiant, un « *apprenant* » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend. ⁴ L'apprenant est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on « élève ».

7. L'écrit :

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociales, les annonces et toutes sortes d'affiches.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions ont émergées. Commençons par la définition citée dans le dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est : « *Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». ⁵

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit : dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas

¹ *Le petit Larousse illustré*, op.cit, p. 420.

² *Le petit Robert*, op.cit, p. 651

³ <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Enseignant>.

⁴ Galisson R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, P. 41.

⁵ Cuq J-P., *Dictionnaire de didactique du français LE et LS*, coll., Asdifle, Clé international, Paris, 2003, pp78.,79.

facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer ».¹

Dans un deuxième sens, ils l'ont défini comme le fait « d'écrire, c'est produire une communication ou moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère ».² Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien qui pense que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter »³ Alors que « le savoir écrire finalement est affaire de stylo, de don, ou de talent ».⁴

7.1. Production écrite :

Pierre MARTINEZ définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle comme le fait que « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique »⁵. Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite ; il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leurs créativité et leurs capacités de penser autrement.

a-Objectif de la production écrite :

La production écrite est l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des points de vue différents (linguistique, pédagogique, psychologique, etc.)

La production écrite amène l'élève à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite. Ainsi, c'est l'activité de la production écrite qui donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'élève, qu'elles soient langagière ou culturelle ; c'est-à-dire lui permet d'exprimer convenablement ses idées, ses préoccupations ou encore réagir face aux différentes situations (commenter, argumenter...).

¹ Gruca I., et Cuq J-P., *Cours de didactique du français LE et LS*, Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p178.

² Gruca I., et Cuq J-P., *Cours de didactique du français LE et LS*, Op.cit.p182.

³ Roier J- M., *La didactique du français*, Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F, 2002, p30.

⁴ Roier J- M., *La didactique du français*, Op.cit., p30.

⁵ Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p99.

b.Mécanisme de correction d'une production écrite :

La technique de l'observation nous a permis de distinguer qu'il existe trois démarches pour corriger la production écrite : La correction par l'enseignant, la correction individuelle (l'autocorrection) et la correction collective.

-La correction par l'enseignant :

L'enseignant souligne les erreurs commises dans les productions écrites des apprenants tout en les corrigeant ; mais la plupart du temps, les commentaires faits par les enseignants dans le cadre de la correction ont un rôle inefficace. Les élèves ne les prennent pas en considération.

Pour l'enseignant, évaluer les écrits de ces productions écrites de cette façon lui permettra de bien repérer les lacunes pour ensuite y remédier en faisant un rappel de la leçon du type d'erreur le plus commis.

-La correction individuelle :

L'objectif principal de l'autocorrection est que l'erreur devienne formatrice pour l'apprenant. Cette méthode donne la chance aux apprenants de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage.

Pour cela, l'apprenant fera une autocorrection en relisant son écrit en soulignant ses erreurs et les corrigeant en suivant une grille d'auto-évaluation de ce genre :

Critères spécifiques	Indicateurs	Réponse	
		Oui	Non
Adéquation de la production	*Compréhension du sujet. *Capacité à raconter. *Capacité à argumenter. *Capacité à décrire. avec précision *Capacité à expliquer		
Cohérence	*Pertinence des idées et leur enchainement. *Mise en relation des différents passages (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif).		
Correction de la langue	*Utilisation correcte des temps verbaux. propre aux écrits		

	<ul style="list-style-type: none"> *Utilisation des marques spatio-temporelles. *Utilisation des correcteurs logiques et/ou chronologiques. *Utilisation du lexique mélioratif / laudatif. *Utilisation des expansions du nom. *Respect des règles d'accord. 		
Perfectionnement	<ul style="list-style-type: none"> *Originalité. *Enrichissement des idées. *Mise en page. *Lisibilité. 		

-La correction collective :

C'est une activité qui se fait en classe, l'enseignant prend au hasard un écrit de l'un des apprenants et font place la correction.

Les élèves, à travers cette méthode, sont invités à la correction tous ensembles. Cette dernière leur permettra de prendre la parole, d'échanger et de confronter leurs idées.

Conclusion :

Dans la partie théorique, nous avons défini quelques concepts de base comme l'erreur et d'autres que nous allons utiliser dans l'analyse. Dans ce qui suit, nous allons entamer l'analyse des données dans le but d'inventorier les types d'erreurs et d'expliquer les différentes règles.

Chapitre II :

Analyse des données recueillies

Introduction

L'apprentissage de l'écrit en classe de tamazight est souvent dû à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques. Dans le but de comprendre les causes des difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de l'écrit, nous nous intéressons, dans cette partie, à l'analyse des données recueillies grâce aux questionnaires qui ont été distribués aux apprenants et aux enseignants de la langue amazighe de la wilaya de Tizi-Ouzou, plus précisément à Tizirt, Mekla et Tizi-Ouzou.

Dans le but d'atteindre l'objectif tracé au début de ce travail de recherche, nous avons mené une enquête sur le terrain. Nous avons opté pour l'observation directe en classe lors de la rédaction d'une production écrite et sa correction. C'est à partir de là que nous avons remarqué que les enseignants de tamazight des trois (03) collèges adoptent diverses méthodes dont :

- La correction par l'enseignant.
- La correction collective.
- La correction individuelle.

En second lieu, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants et aux enseignants, dont le nombre est de quatre-vingt (80) questionnaires pour les élèves et de neuf (09) pour les enseignants que nous analyserons ci-dessous.

Notre questionnaire comporte des questions ouvertes, fermées et semi fermées. Nous avons formulé neuf (09) pour les apprenants des différents établissements dont soixante-quatorze sur quatre-vingt (74/80) qui ont répondu. Dix-sept sont destinés aux neuf (09) enseignants de la langue amazighe, sept (07) seulement ont répondu.

I. Analyse des données**I. 1. Analyse quantitative du questionnaire destiné aux apprenants****I.1. 1. Les élèves concernés par l'enseignement de tamazight depuis le primaire**

A la question « *Quand est-ce que vous avez commencé à étudier la langue tamazight ?* », nous remarquons que sur le nombre de 74 élèves, 69 d'entre eux (93,24%) ont étudié tamazight depuis le primaire contre 05 (6,75%) qui ne l'ont pas étudié comme il apparaît dans le graphe suivant :

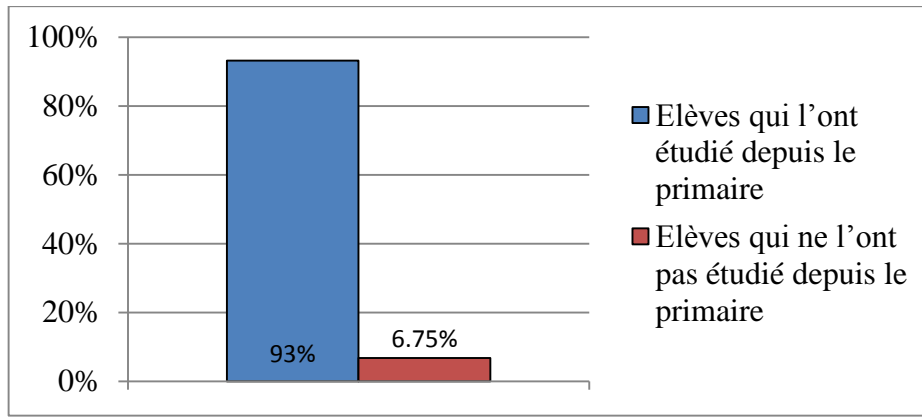


Figure n° 1: Nombre d'élèves concernés par l'enseignement de tamazight depuis le primaire

Notons que ceux qui n'ont pas étudié tamazight depuis le primaire sont, d'une part des apprenants qui sont venus des autres wilayas où tamazight n'est pas encore enseignée et d'autre part ceux qui ont fait leur primaire dans des écoles privées.

I.1.2. Attitude des enquêtés à l'égard de l'apprentissage de tamazight

Nous avons tenté de connaître l'attitude des enquêtés à l'égard de l'apprentissage de cette langue. Nous leur avons posé la question suivante : « *Aimez-vous la langue tamazight ?* ».

L'analyse des données recueillies dans les trois établissements scolaires, montre que la majorité des élèves dont 97,29% aiment cette langue, contre 2,70% qui manifestent une attitude de rejet car elle n'est pas leur langue maternelle et ils rencontrent des difficultés dans le processus d'apprentissage de cette langue. L'étude chiffrée met en évidence les pourcentages suivants :

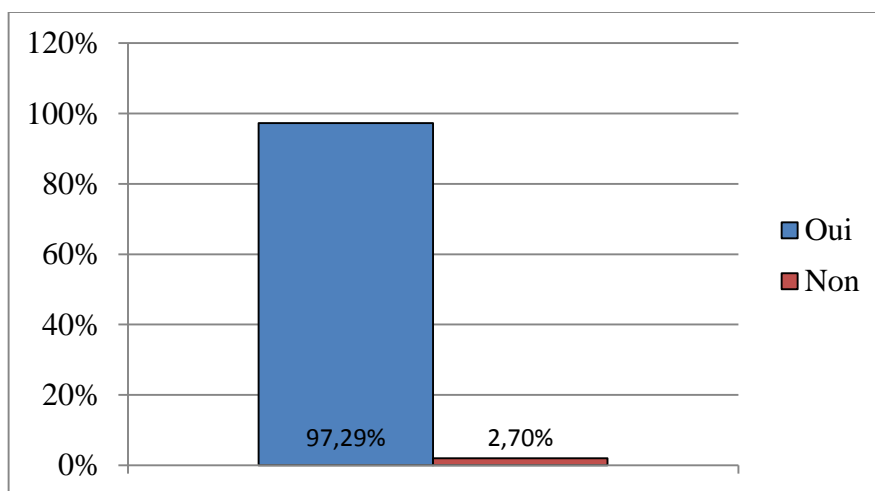


Figure n° 2: Attitude des enquêtés à l'égard de l'apprentissage de tamazight

I.1.3. Types de difficultés rencontrées

En ce qui concerne les types de difficultés rencontrées par les apprenants, ces derniers se présentent comme suit :

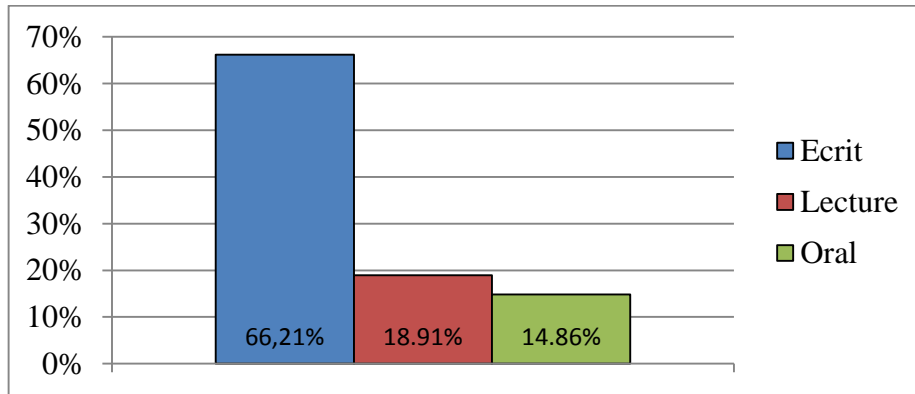


Figure n° 3: Types de difficultés rencontrées

Nous remarquons que la majorité des élèves (66,21%) rencontrent des difficultés au niveau de l'écrit.

À travers les réponses des enseignants, nous avons constaté que les causes de ces erreurs consistent dans le manque de concentration des apprenants qui ne font pas attention à certaines règles d'orthographe car ils écrivent comme ils parlent.

Par ailleurs, 14,86% d'élèves rencontrent des difficultés à l'oral, et 18,91% lisent difficilement.

I.1.4. Difficultés au niveau des points de langue :

A la question « *Dans quelle leçon trouvez-vous plus de difficultés en langue tamazight ?* », les élèves font référence aux cours de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire comme il apparaît dans le graphe suivant :

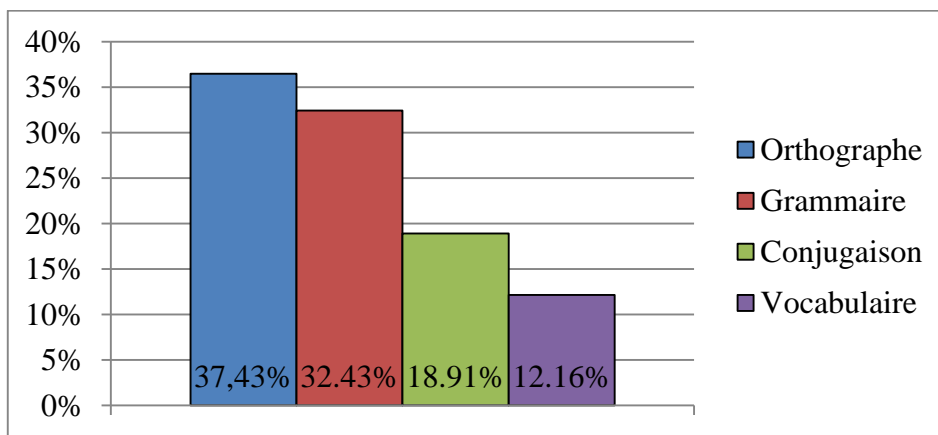


Figure n° 4: Difficultés dans les points de langue

A travers ce graphe, nous remarquons que les problèmes les plus récurrents sont liés à la grammaire et l'orthographe. En ce qui concerne l'explication donnée par les enseignants, ceux-là insistent beaucoup plus sur le lexique, la grammaire et l'orthographe. C'est-à-dire qu'ils confirment les réponses de leurs apprenants comme le montre ce propos.

« Les erreurs les plus commises par nos apprenants sont : Lexical, grammatical et beaucoup plus orthographique, parce que les élèves rédigent leurs productions à la hâte et ils ne font pas de relecture derrière. »

Par contre les 12,16% consistent dans les difficultés liées au vocabulaire. Celles-ci sont attestées chez les apprenants arabophones qui n'ont pas le lexique nécessaire pour pouvoir construire des phrases correctes. Nos enquêtés disent :

« Nos apprenants font des erreurs au niveau de l'écrit beaucoup plus ils écrivent comme ils parlent, ils se donnent pas la peine d'appliquer les règles apprises, et aussi des erreurs au moment d'exprimer une idée ou écrire une phrase, mais ces dernières sont beaucoup plus fréquentes chez les apprenants arabophones.»

I.1.5. Langue parlée à la maison :

Afin de vérifier qu'elle est la langue maternelle de la composante des élèves, nous leur avons posé la question suivante : *« Quelle langue parlez-vous avec vos parents ? »*. L'analyse quantitative met en évidence les chiffres suivants :

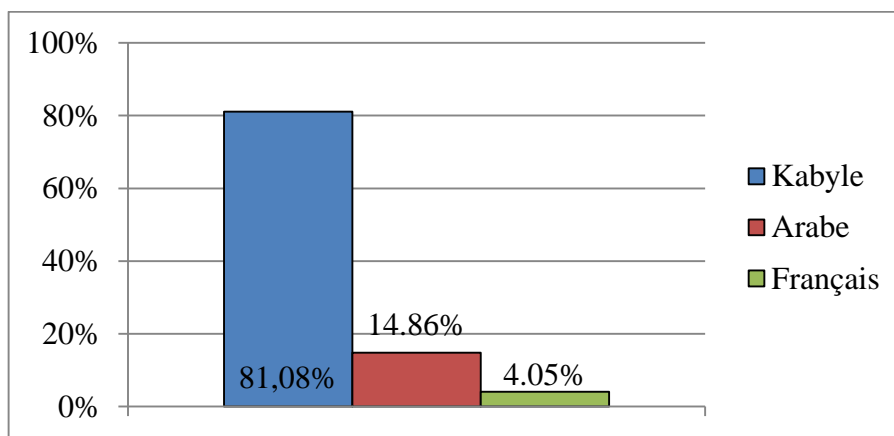


Figure n° 5: Langue(s) parlée(s) à la maison

Cette figure montre que la majorité des parents communique avec leurs enfants en kabyle (langue maternelle) avec 81,08%

14,86% d'élèves parlent en arabe algérien du fait qu'ils sont arabophones. Tandis que 4,08% utilise le français à la maison avec leurs parents.

Cette question nous permet d'expliquer en partie quelques difficultés rencontrées en classe par une catégorie d'apprenants dont la langue maternelle est autre que le kabyle.

I.1.6. Réalisation des productions écrites :

En partant du fait que certains travaux sont réalisés individuellement et d'autres en groupe, nous avons posé la question suivante aux élèves : « *Comment réalisez-vous vos productions écrites ?* ». ».

L'enquête faite auprès des enseignants et des élèves du deuxième palier nous a permis de constater que la majorité des enseignants exigent la réalisation des productions écrites individuellement pour inciter les élèves à faire des efforts. À cet effet, 86,48% d'entre eux le font en comptant sur leurs compétences et leurs acquis

Par ailleurs 13,51% favorisent le travail collectif, car ils trouvent des difficultés à rédiger leurs propres productions, et par conséquent ils ont besoin de l'aide de leurs camarades pour les réaliser. Le graphe suivant fait apparaître les résultats chiffrés.

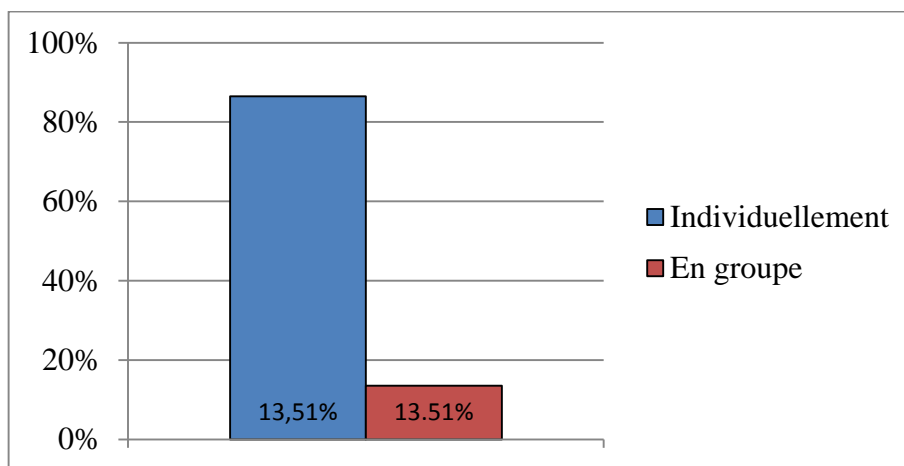


Figure n° 6: Réalisation des productions écrites

I.1.7. Méthodes pédagogiques utilisées :

A la question « *Quelle est la méthode qui vous convient le plus ?* », la majorité de nos informateurs (62,16%) choisit le travail de groupe plus que le travail individuel (37,83%).

Le graphe suivant met en évidence cet écart.

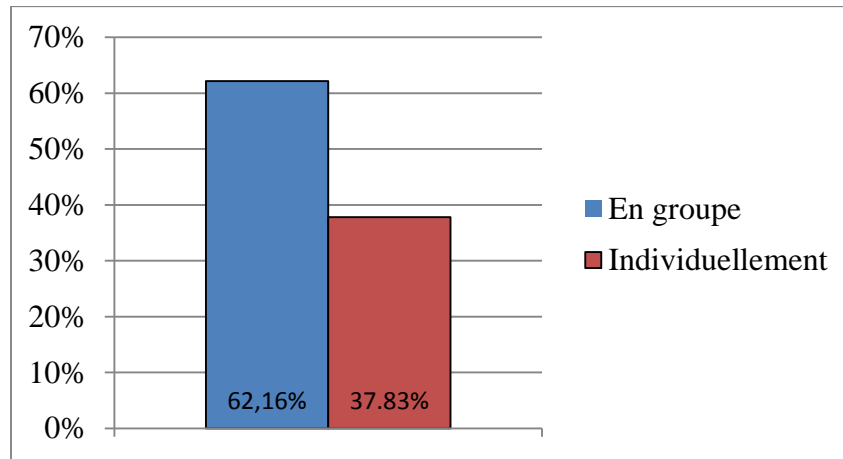


Figure n° 7: Méthode pédagogique adéquate

Notons que cette méthode permet aux élèves de s'exprimer, de donner leurs points de vue et d'avoir une bonne motivation.

Par ailleurs, ceux qui préfèrent travailler individuellement déclarent qu'ils aiment effectuer leurs travaux seuls, contrairement au travail collaboratif dont certains sont distraits ou bien ils s'amuse en attendant que les autres finissent.

I.1.8. Correction des erreurs :

Dans les productions écrites, nous avons remarqué que les apprenants commettent des erreurs. A cet effet, nous avons posé la question suivante : « *Arrivez-vous à corriger vos erreurs vous-mêmes ?* ». L'étude quantitative relève les résultats suivants :

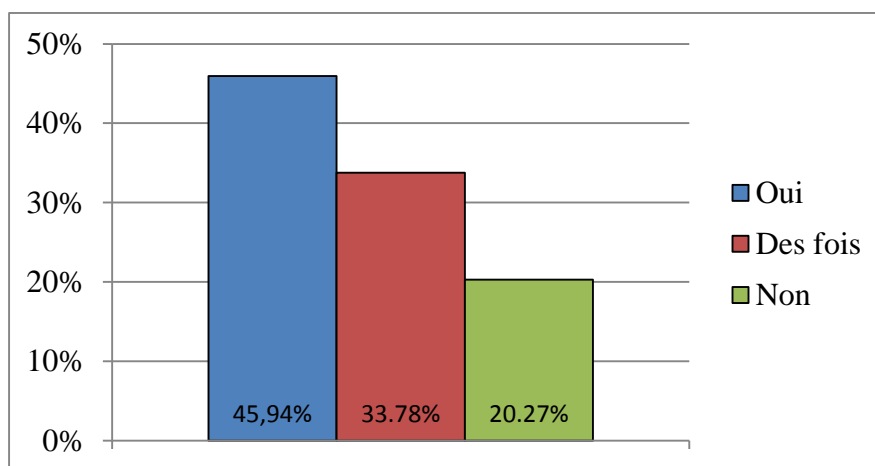


Figure n° 8: Correction des erreurs

La lecture de ce graphe nous laisse voir que 45,94% des élèves arrivent à s'auto évaluer lorsque l'enseignant fait un rappel de la leçon concernée.

33,78% expliquent qu'ils corrigent les erreurs de temps à autre contre 20,27% qui ont répondu négativement.

Après l'analyse des données recueillies auprès des apprenants, nous allons étudier celle que nous avons récoltée auprès des enseignants.

Avant d'entamer notre analyse, nous allons présenter le questionnaire à titre de rappel.

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de dix-sept (17) questions, dont douze (12) sont ouvertes où l'enseignant à la liberté de s'exprimer librement. Deux (02) questions fermées, où l'enquêté devra effectuer un choix entre un certain nombre de réponses, et trois (03) semi-fermées où il devra justifier sa réponse.

L'objectif de ce questionnaire consiste à recueillir des informations en vue de comprendre comment les enseignants procèdent-ils devant les erreurs.

I.2. Analyse qualitative du questionnaire destiné aux enseignants :

Le premier point que nous abordons consiste dans l'erreur et son rôle dans le processus enseignement/apprentissage.

A la question, « *Est-ce que vous voyez que l'erreur est un signe de progression ou d'échec ?* », la majorité des enseignants ont répondu à ce questionnement en insistant particulièrement sur l'importance de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe, celle-ci consiste à connaître le niveau des élèves, ils disent à ce propos :

-« Pour moi, l'erreur est un signe de progression, car elle permet aux enseignants de connaître les difficultés rencontrées par leurs apprenants et donc les aider à y remédier tout au long du parcours d'apprentissage ».

-«L'erreur est un signe de progression, si elle est bien analysée, pour pouvoir corriger et savoir y remédier à ses erreurs ».

-« L'erreur est un signe de progression, il est tout à fait normal qu'un élève fasse des erreurs, pour qu'il puisse progresser ».

I.2.1. Distinction entre erreur et faute

Les enseignants questionnés affirment que la faute est un manquement à une règle, à une norme. Elle est liée à la performance.

Quand à l'erreur est liée à la compétence (une façon inconsciente et involontaire). Voici quelques extraits des réponses données.

-« La faute est liée au non-respect d'une norme, d'une règle qu'on est sensé connaître. Alors que l'erreur se fasse d'une façon inconsciente et involontaire, car elle ne relève que de la méconnaissance ».

-« L'erreur est le fait de se tromper sur quelque chose et se rendre compte après, pour pouvoir la corriger. Une faute c'est se tromper tout en ignorant la règle de correction ou la difficulté de corriger ».

-« La faute est faite consciemment, l'erreur est faite inconsciemment ».

I.2.2. Les types d'erreurs les plus commises

Tous les enseignants affirment qu'un grand nombre d'apprenants font des erreurs orthographiques dues au non-respect des règles et au manque de concentration.

-« Les erreurs les plus commises par nos apprenants sont lexicales, grammaticales et beaucoup plus orthographiques. Parce que les élèves rédigent leurs productions écrites à la hâte et ils ne font pas de relecture derrière ».

-« Les erreurs orthographiques sont en général les plus commises surtout pour les apprenants kabylophones, même si ils connaissent les règles mais ils écrivent comme ils parlent ».

Ils évoquent aussi la difficulté du passage de l'oral à l'écrit. C'est la raison pour laquelle, les apprenants écrivent comme ils parlent.

-« Ils ne font pas de différence entre l'écrit et l'oral ».

I.2.3 Les causes de ces erreurs

Les enseignants affirment que le nombre élevé d'élèves en classe influe sur la qualité de l'enseignement. L'enseignant rencontre des difficultés pour gérer la classe et choisir les méthodes adéquates qui lui permettent d'atteindre les objectifs tracés. Les réponses de nos enquêtés mettent en évidence le manque de concentration chez les apprenants. Voici quelques réponses données par nos informateurs :

-« Le nombre important d'élèves en classes (30) rend la tâche plus difficile pour l'enseignant et l'empêche d'appliquer des méthodes plus adaptées aux difficultés de chaque élève. Les efforts insuffisants produits par les élèves, et le manque voire le non-suivi par les parents ».

-« Un manque de concentration pour appliquer certaines règles à l'écrit ».

-« La précipitation de terminer d'écrire ».

I.2.4. Difficultés rencontrées par les élèves dans les productions écrites

Parmi les difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation des productions écrites, nous évoquons les lacunes au niveau lexical comme le montrent ces propos.

-« Le lexique à utiliser ».

-« La non richesse du vocabulaire, ils utilisent des emprunts ».

I.2.5 Le travail effectué par les apprenants en dehors de la classe

Les enseignants questionnés insistent sur l'idée d'encourager leurs apprenants à lire et à écrire en dehors de la classe. (Question fermé)

I.2.6. Enseignement de tamazight à partir du primaire

Les avis des enseignants interrogés à cette question sont différents. La majorité des enseignants 5/7 ont répondu que les élèves n'ont pas eu une bonne base en tamazight depuis le primaire. La plupart d'entre eux ne connaissent pas l'alphabet. C'est pour cela que nous enregistrons toujours des lacunes au niveau de l'écrit.

Deux enseignants ont répondu positivement à cette question en soulignant la présence de difficultés au niveau de l'écrit. Ils disent :

-« Non ils n'ont pas eu une bonne base en Tamazight depuis le primaire ».

-« Non, la plupart d'entre eux ne connaissent pas l'alphabet, c'est pour cela qu'on trouve des difficultés à les enseigner ».

-« Oui, certainement mais il y a toujours des lacunes à l'écrit ».

I.2.7 Influence du changement du programme

Selon quelques enseignants, le changement du programme a une influence sur les erreurs recensées, du fait qu'il est trop long et que les apprenants négligent quelques leçons. D'autres trouvent que le nouveau programme est bénéfique.

Voici quelques réponses données par nos informateurs:

-« Je ne pense pas, parce que les difficultés persistent toujours ».

-« Le nouveau programme a apporté de bonnes choses tel que l'ajout de l'expression orale qui pourront aider à diminuer les erreurs que font les élèves, mais ce programme est très long ».

-« Oui, le changement du programme a une influence sur ces erreurs, du fait qu'il est long ».

I.2.8 Amélioration du niveau des apprenants au niveau de l'expression écrite

L'ensemble des enseignants expliquent que le nombre d'heures programmées pour la langue tamazight est insuffisant. Ils affirment que les apprenants ont besoin de plus de temps pour mieux maîtriser les règles de l'écrit. Ainsi, ils les incitent à écrire beaucoup plus.

-« Ecrire plus »

-« La variation des activités et exercices de production écrite, de manière à ce qu'elle touche l'ensemble des règles d'écriture de la langue Tamazight d'une part, et d'inciter d'avantage les élèves à s'y intéresser d'autre part .L'encouragement des élèves à la lecture. Un suivi régulier par leurs parents »

-« Je pense que le volume horaire réparti à cette compétence est insuffisant.

Il faut signaler que l'accentuation des exercices permet aux apprenants de se forger et de se perfectionner beaucoup plus. Ceci renforce leurs acquis et diminuera les imperfections remarquées dans leurs productions écrites.

I.2.9. Utilisation d'une grille d'évaluation

Pour évaluer les productions écrites, les enseignants des trois (03) établissements utilisent des méthodes différentes. L'un d'entre eux utilise une grille d'évaluation, pour que les apprenants puissent s'évaluer seuls. Les autres se basent sur les erreurs les plus répétées dans les productions écrites des apprenants. Les enseignants au moment de les évaluer laissent leurs élèves détecter les erreurs eux même pour les corriger, et s'ils n'y arrivent pas, ils interviennent et font une remédiation aux leçons précédentes.

Ils disent à ce propos :

-« Une grille élaborée en fonction des objectifs fixés et des compétences cibles ».

-« Non, je ne l'utilise plus, car avec une grille, les erreurs reviennent toujours, mais laissant les élèves détecter leurs erreurs et les corriger tous ensemble et retourner aux règles des leçons est pour moi une meilleure méthode ».

I.2.10. Choix de la réalisation des productions écrites

A la question, « Vous préférez que les productions écrites soient faites en groupe ou individuellement ? », les enseignants ont répondu d'une façon différente. Ils déclarent :

-« Je préfère que les productions écrites soient faites en groupe »

-« Je préfère que les productions écrites soient faites individuellement, pour que les apprenants ne comptent pas les uns sur les autres »

-« Tout d'abord individuellement, après en groupe ».

I.2.11. Objectif de la réalisation des productions écrites

Pour les enseignants, l'objectif de la réalisation des productions écrites consiste à s'exercer, s'entraîner, écrire correctement, apprendre à s'exprimer, etc. Les réponses données par nos enquêtés le montre clairement.

« S'exercer et s'entraîner à l'écriture. Le passage de l'oral à l'écrit. Mobilisation des ressources enseignées ».

-« Ecrire correctement ».

-« Rendre les élèves capable de s'exprimer à l'écrit, en développant chez eux les principes formes de discours, à savoir : La narration, la description... ».

I.2.12. Correction des productions écrites en classe

L'ensemble des enseignants corrigent quelques productions écrites en classe, pour que les apprenants s'auto-évaluent. Cette façon de faire est explicitée dans les réponses suivantes :

-« Effectivement, on prend une production d'un groupe ou d'un seul élève et on la corrige ensemble au tableau. Pendant la correction, on se base beaucoup plus sur la structure du texte et les erreurs récurrentes dans la plupart des productions ».

-« Pas toujours ».

En ce qui concerne la participation des apprenants dans la correction des productions écrites, ceci leur permet de détecter eux-mêmes les erreurs et les corriger. Cette démarche leur permet de mémoriser les règles et d'éviter de commettre les erreurs dans les autres productions. Nos enquêtés disent que les apprenants participent à la correction des productions écrites et les enseignants confirment cela. Voici leurs réponses :

-« Oui, c'est à eux de trouver leurs erreurs, pour ensuite les corriger ensemble. L'enseignant n'est là que pour orienter ».

-« Oui, ils participent à la correction des productions écrites, car a force de se corriger soit même, l'apprenant se souvient des erreurs qu'il produit et ne les relance plus ».

Afin de comprendre le pourquoi de l'accentuation des erreurs et les types caractérisant les dissertations des élèves, nous avons posé une question sur le cours de notation.

4/7 des enseignants questionnés ont répondu d'une manière identique à la question qui porte sur les cours de notation. Ils ont précisé que ces derniers ne sont dispensés d'une manière indépendante des autres points de langue dans toutes les séquences, comme le montre cet extrait.

-« Oui, mais pas dans toutes les séquences, surtout pour les grands niveaux (3^{ème} et 4^{ème}), pour les petits (1et 2am) chaque séquence dispose d'un cour de notation ».

I.2.13 La dictée et son importance dans l'enseignement de la langue tamazight

Un autre type d'exercice qui renforce les règles enseignées aux apprenants consiste dans la dictée. A la question, « *Est-ce que vous faites l'exercice de la dictée et quelle est son importance dans l'enseignement de la langue Tamazight ?* », tous les enseignants questionnés ont répondu à cette question. Ils affirment que la dictée joue un grand rôle dans l'enseignement et elle permet à l'élève de s'appliquer.

-« Mémoriser quelque règles d'orthographes. S'exercer à écrire et à respecter les règles. Ecrire correctement par l'entraînement ».

-« La dictée est très importante car elle permet à l'élève d'appliquer les règles d'écritures qui n'existent pas forcément dans l'oral, car on écrit sans assimilation, alors qu'on parle avec assimilation ».

Conclusion

Dans ce chapitre de notre travail, nous avons analysé les réponses données par les apprenants et les enseignants de la langue tamazight du deuxième palier. L'analyse nous permet de conclure qu'un pourcentage important d'élèves font chaque jour des efforts face aux problèmes de l'écrit comme nous l'avons pu voir dans les graphes ci-dessus, et les réponses des enseignants ne font que confirmer cela.

Il faudrait signaler que les exercices qui consistent dans la dictée et les productions écrites élaborées individuellement permettent aux apprenants de progresser, de renforcer leurs acquis et de diminuer petit à petit les erreurs soulignés autant par les apprenants (auto-évaluation) que par les enseignants. C'est d'ailleurs ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Chapitre III :

Analyse des productions écrites

Introduction

La production écrite est depuis quelques années l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des points de vue différents, soit linguistique, pédagogique psychologique, etc. Cela montre qu'elle occupe une place importante dans l'enseignement ; elle amène l'élève à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite.

Ainsi, l'activité de la production écrite donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'élève. Elle lui permet d'exprimer convenablement ses idées, ses préoccupations, et aussi le développement des connaissances linguistiques.

En outre, les textes produits par les élèves constituent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permettent d'identifier les problèmes au niveau de l'écrit. C'est ce que nous allons voir dans ce chapitre.

I. Présentation du corpus

Notre corpus se compose des expressions écrites des apprenants des quatre niveaux du 2^{ème} palier. Ce corpus comporte quatre-vingt(80) copies, elles portent sur un type de texte qu'ils ont déjà étudié.

Pour relever les erreurs, nous nous sommes inspirées d'une démarche suggérée par M-P PERY-WOODLEY¹ dans son ouvrage « *les écrits dans l'apprentissage* ». L'auteur a présenté trois notions permettant de situer les données et trois niveaux de relations fonctionnelles caractérisant la langue écrite. Il s'agit de :

- **La déchiffrabilité** : Ce concept désigne les éléments opérant dans les relations graphiques afin de déchiffrer (lire ce qui est écrit).
- **La lisibilité** : Comprend le système morphologique, les relations syntaxiques et lexicales produisant du sens et opérant au niveau du syntagme ou la phrase.
- **La clarté** : affirmée par des éléments fonctionnels qui assurent la cohésion et la cohérence textuelles.

D'autre part, nous allons répertorier les erreurs identifiées dans des tableaux et entreprendre une démarche linéaire, faire un enchaînement de trois étapes successives.

¹MARIE.P.PERY-WOODLEY., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, F.L.E ,1993.

- **Trouver l'erreur.**
- **Corriger l'erreur.**
- **Expliquez l'erreur.**

II. Erreur de forme :

Voici les différentes erreurs de forme rencontrées :

II.1. Erreur d'ordre phonétique :

Avant de parler de ce type d'erreur, nous allons définir le concept de phonétique qui est une « science de la face matérielle des sons du langage humain, elle étudie les éléments phoniques de la chaîne parlée, indépendamment de leur fonction linguistique, c'est-à-dire de leur usage dans la communication. Elle s'oppose en cela à la phonologie qui étudie les éléments phonique de la chaîne parlée dans leurs rapports avec la communication linguistique.

La nature de son objet d'étude est si complexe et son champ d'investigation si vaste que la phonétique s'est naturellement scindée en deux groupes de disciplines répondant à des objectifs nettement différenciés, même si leurs terrains se recouvrent largement ».¹

II.1.1. Les erreurs qui relèvent de la phonétique :

Ce type d'erreurs est attesté chez nos enquêtés ; il apparaît à travers les exemples ci-dessous.

Erreur	Correction	Explication
Adu	Ađu	Adu → aucun sens Ađu → vent -Le problème consiste dans la transcription des consonnes avec le point souscrit
Yeqim	Yeqqim	-Erreurs liées à la tension
Tadart	Taddart	-Erreurs liées à la tension
Amqran	Ameqqran	-Erreurs liées à la tension
Attedu	Ad tedu	-L'apprenant écrit ce qu'il entend d'où le phénomène d'assimilation qui se dégage.
Attnay	Ad tt-nay	
Argazttmeṭṭut-is	Argaz d tmeṭṭut-is	

¹ Galisson R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, p. 416.

Tinggura	Tineggura	-L'usage du vide vocalique
Igzemren	I izemren	-Erreur liée à l'usage du pronom relatif.
Igebyan	I yebyan	- Erreur liée à l'assimilation du relatif "i" et l'indice de personne "y" qui donne le son "g".
Eker	Kker	-La voyelle "e" au début du mot est neutre, plus la tension

II.1.2. Erreurs liées à la notation des voyelles :

Ce type d'erreurs est très répandu chez la plupart des apprenants, ils confondent les voyelles entre elles, on peut y trouver les voyelles (a), (u) et la voyelle neutre (e)

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

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

Erreur	Correction
Lġanat	Lġennet
Yara	Yerra
Barra	Berra
Ger-asen/ verbe « mettre »	Gar-asen/ Préposition « entre »
Usen-d	Ussan-d
Temurt-nay	Tmurt-nney
Ad inggar	Ad yenger
Lahwa	Lehwa

b. Confusion le vide vocalique « e » et la voyelle « i »

Erreur	Correction	Explication
Yergazen	Yirgazen	Maintien de la voyelle initiale et préfixation "y"
Examen	Ixxamen	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « i »
Yemdukal	Yimddukal	Maintien de la voyelle initiale et préfixation "y"
Yegardan	Yigerdan	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « i » plus entre les voyelles « a » et « e »
Yizday	Yezdey	Confusion entre la voyelle « i » et la voyelle « e » et entre « e » et « a »
Ilbir	Elbir	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « i »

c. Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »

Erreur	Correction	Explication
N inazeren	N yinazuren	L'erreur est due au problème de prononciation
Irugel	Irewwal	Erreur liée à la racine du verbe
Wergaz	Wurgaz	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »
Yuwwi	Yewwi	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »
Akkud	Akked	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »
Yemmet	Yemmut	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »
Netni	Nutni	Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »

Les apprenants préfèrent utiliser le vocabulaire qui est dans l'usage et qui, à l'origine, est emprunté à d'autres langues. Dans les productions écrites des apprenants, l'usage des néologismes à la place du lexique courant est restreint.

Avant d'aborder ce niveau, nous allons définir le lexique.

II.2. Définition du lexique :

« Le lexique est une réalité de la langue à laquelle on ne peut pas accéder que par la connaissance des vocabulaires, n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose du lexique dont il est échantillon ».¹

• **Les erreurs qui relèvent du lexique :**

Exemples :

Erreur	Néologismes	Explication
Lheq Tejra Lxilaf	Azref Aseklu Amgired	-Emprunts à la langue arabe.
Apulis Lfutu	Aserdas Tawlaft	-Emprunts à la langue française.
Yehwağlemeawna	Yehwağafud	-Emprunts à la langue arabe.

¹Picoche J., *Précis de lexicographie Française. Etude et enseignement du vocabulaire*, pp.44-45.

Nous remarquons que les néologismes contenus dans les manuels sont proposés pour remplacer les emprunts aux autres langues en particulier la langue arabe. Ceci s'inscrit dans le cadre de la purification de la langue.

II.3. Erreur liée à la syntaxe

Ce type d'erreurs s'explique par la non utilisation du trait d'union.

II.3.1. Définition de la syntaxe :

« On appelle syntaxe la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrase les unités significatives. La syntaxe qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie ».¹

II.3.2. Le cas de l'utilisation du trait d'union

Ce type d'erreurs est redondant car il est lié à un manque d'assimilation aux règles de la syntaxe.

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Fellasen	Fell-asen	Fell-asen(...) « sur eux » Fell : préposition Asen : affixe de préposition -La préposition et l'affixe se séparent par un trait d'union.
Degsen	Deg-sen	Deg-sen(...) « dedans » Deg : préposition Sen : affixe de préposition
Alnis	Allen-is	-Le nom est séparé par un trait d'union des affixes. Is : affixe du nom.
Anechthaki	Annect-agi	Annect : adverbe Agi : déictique -Le pronom démonstratif et l'adverbe se séparent par un trait d'union.
Nefkayas-t	Nefka-as-t	« on le lui a donné » Nefka : verbe As : Affixe indirecte du verbe

¹Dubois J et al., *Larousse Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, les éditions Françaises, 1994, p. 468.

		T : Affixe indirect -Lorsque le verbe est suivi de deux pronoms affixes, ils se séparent par un trait d'union étant donné qu'il s'agit d'expressions pronominales.
Themle-d	Themmeleḍ	-Erreur liée à l'indice de personne " t-d " n'est pas séparé du verbe par un trait d'union.

II.3.3. Etat d'annexion :

En ce qui concerne l'opposition d'état, celle-ci se compose de ;

a.L'état libre :

Quand le nom ne subit aucun changement, c'est-à-dire quand le nom apparaît avec la voyelle /a/, /i/, /u/ à son initial, à savoir la forme qui accompagne le nom quand il est hors contexte en générale.

b.L'état d'annexion :

Quand les modifications apparaissent au niveau de la voyelle initiale.

Exemples :

Erreur	Correction	Explication
Iruḥyerayerbaz	Iruḥyeruḥyerbaz	Erreur lié à l'état d'annexion. A → u
Yezzif iles-is	Yezzifyiles-is	I (état libre) Ajout de Y l'état d'annexion).
Yerwaxxam	Yeruxxam	A (état libre) ----U (état d'annexion).

II.4. Erreurs dues à l'influence de la langue française

Nous avons remarqué qu'une petite minorité des apprenants utilisent l'alphabet et l'orthographe français :

*Ecrire "ou" au lieu de "u"

*Ecrire "ch" au lieu de "c"

*Ecrire “v” au lieu de “b”

*Ecrire “o” au lieu de “u”

*Ecrire “th” au lieu de “t”

*Ecrire “dj” au lieu de “ğ”

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

Erreur	Correction	Explication
Tabourt	Taburt	Ecrire “ou” au lieu de “u”
Chavħa	Cabħ	Ecrire “ch” au lieu de “c”
Vava	Baba	Ecrire “v” au lieu de “b”
Iromyen	Irummyen	Ecrire “o” au lieu de “u”
Thameřuth	Tameřut	Ecrire “th” au lieu de “t”
Ldjanat	Lğennet	Ecrire “dj” au lieu de “ğ”

II.5. La ponctuation :

La lecture et la ponctuation sont indissociables de même que l’intonation est un indice de bonne compréhension des textes lus. En effet, c’est la ponctuation qui rythme la lecture d’un texte.

« La ponctuation a pour but l’organisation de l’écrit grâce à un ensemble de signes graphique. Elle a trois fonctions principales. Elle indique des faits de la langue orale, comme l’intonation ou les pauses de diverses longueurs. Elle marque les degrés de subordination entre les différents éléments du discours. Enfin elle précise le sens et définit les liens logiques entre ces éléments. Destinée à faciliter la compréhension du texte, elle est en élément essentiel de la communication écrite. Un seul signe de ponctuation peut modifier la nature d’une phrase ».¹

D’après notre analyse, la plupart des apprenants négligent les signes de la ponctuation, comme le point, la virgule, le point d’exclamation, etc.

¹ <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Ponctuation>.

Exemples :

-Sans ponctuation :

Tameṭṭut d tasedda i yeftebnatudert, d tajeḡḡigtyefsan ama di ccbaḥa ama di lecyal-is i ferrun di lawandayennettat d tacemmaetireqqenakken ad tecēlafat i wiyad ama d arraw-is ama d atmatnis d twacult-is s umatanettaf-itt d tayemathninen d taweltmattamtemdakeltittatafenlbaḍnamacatameṭṭut-a ur as- tnefk ara azal-isakkeniwalem.

-Avec ponctuation :

Tameṭṭut, d tasedda i yeftebnatudert, d tajeḡḡigtyefsan ama di ccbaḥa,ama di lecyal-is i ferrundeglawan. Dayen, nettat d tacemmaetireqqen, akkenadtecēlafatiwiyad,ama d arraw-is,ama d atmaten-is, d twacult-is s umata. Nettaf-itt d tayemathninen, d tawletmat am temddakeltittatafenlbaḍna. Maca, tameṭṭut-agi, ur as ittunefkarawazal-is akkeniwulem.

Dans le but de classer les différents types d'erreurs que nous avons recensées dans les productions écrites, nous présentons cette typologie proposée par **Jean-Michel**

Ducrot :

III. Les erreurs de contenu :

III.1. Erreurs de cohésion et cohérence textuelles :

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Elle décrit les liens inter- et intra phrastique à la surface textuelle qui permet une certaine unité textuelle.

La cohérence c'est la liaison, le rapport étroit d'idées qui s'accorde entre elles, c'est l'absence de contradiction. Elle correspond au niveau sémantique et informationnel.

40% des productions réalisées par les élèves ont respecté l'enchaînement des phrases, le rapport d'idées qui s'accorde entre elles, et aussi l'utilisation des connecteurs.

Nous avons remarqué que 20% des écrits des élèves manquent de cohérence et de cohésion ; ce qui nous laisse dire que leurs productions écrites ne sont pas comprises.

Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion :

***La règle de progression :** La non reprise ; chaque nouvelle phrase doit porter une information nouvelle par rapport à celle qui précède.

***La règle d'isotopie :** Coordonner les idées avec des articulateurs logiques, les idées doivent appartenir au thème commun.

***La règle de cohérence sémantique :** Le manque d'opposition au niveau du sens ; un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire.

III.1.1. Organisation du texte et mise en page :

*Respect du type de texte (En tête ; formule de politesse ; de salutation...)

*La ponctuation

*La division en paragraphe

III.1.2 Erreurs liées au type de discours :

*Registre de langue (L'utilisation d'un registre beaucoup plus oral et familier par rapport au contexte...).

Conclusion

L'analyse des données montre que la majorité des apprenants font un certain nombre d'erreurs. Chaque texte contient au moins trois types d'erreurs. Le traitement des résultats des copies nous permet de remarquer que les erreurs d'orthographe sont plus ou moins présentes dans toutes les productions écrites. Il s'agit des erreurs liées à l'assimilation, la confusion entre le vide vocalique et la voyelle «a », l'opposition d'état ainsi que les erreurs de syntaxe et de ponctuation.

Conclusion générale

Conclusion générale :

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves et les enseignants de toute langue.

Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'appropriier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes ou le plaisir d'écrire occupe une place essentielle.

La production écrite est une activité importante dans l'enseignement/apprentissage. Elle fait l'objet de plusieurs travaux de recherche qui s'inscrivent dans des perspectives différentes et qui s'occupent à identifier les différentes difficultés considérées face à l'écrit.

Donc, nous avons réalisé ce mémoire dans le but d'avoir une idée générale sur le statut de l'erreur et le processus d'écriture chez les élèves. Nous avons effectué une analyse des productions écrites des apprenants du deuxième palier. Notre but était donc de relever les erreurs récurrentes afin de comprendre les difficultés qu'ils éprouvent.

L'enquête que nous avons menée, en utilisant l'observation et le questionnaire adressé aux élèves et aux enseignants de la langue amazighe du collège, ainsi que l'analyse des productions écrites confirme nos hypothèses de départ. Les erreurs d'orthographe sont les plus récurrentes, les élèves trouvent des difficultés à l'écrit.

Nous avons constaté aussi que les apprenants ont une volonté pour apprendre la langue tamazight, malgré les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit, mais ils essayent de progresser petit à petit. Cette progression est surtout remarquée chez les élèves de quatrième année moyenne.

Enfin, nous proposons quelques solutions pour élever le niveau de l'écrit et aussi améliorer les productions des élèves, dans le but de mettre fin à ce problème. Il s'agit de :

- *L'enseignement de la langue tamazight depuis la première année primaire.

- *L'introduction du cours de notation dans le programme.

- *La lecture de différents textes par les élèves.

- *Il est important de s'habituer à utiliser un brouillon, et à construire un plan pour que leurs idées soient claires et cohérentes.

- *Les consignes doivent être bien rédigées sur le tableau, pour que les élèves puissent comprendre les exigences de la rédaction.

Conclusion générale

*Il faut façonner les élèves à l'autocorrection, parce qu'une autocorrection des apprenants suivie d'une vérification de l'enseignant et une méthode efficace pour apprendre à écrire.

*L'enseignant doit prendre en considération les erreurs de ses élèves, pour qu'il puisse les aider à remédier à ces erreurs à temps.

Pour conclure, nous empruntons cette citation de Cuq et Gruca pour dire que :

« Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. »¹

A travers cette modeste recherche, nous avons fait une description des productions écrites des élèves et pris en évidence les erreurs récurrentes chez les apprenants du deuxième palier.

Un corpus plus élargi nous donnera la possibilité d'expliquer mieux cet aspect qui s'inscrit dans le cadre de la linguistique contrastive qui est au service de la didactique et qui nous éclaire, nous en tant que futures enseignants sur certaines questions liées à la langue tamazight.

¹ Cuq J-P et Gruca L., *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, PUG, presse universitaire Grenoble, 2005, p.349.

Bibliographie

Ouvrage:

1. ASTOLFI J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 1997.
2. CASTELLOTI V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE INTERNATIONAL, 2001.
3. CUQ J-P., et GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, PUG, presse universitaire Grenoble, 2005 .
4. MARQUILLO LARRUY M., *L'interprétation de l'erreur*. CLE. International, 2003.
5. MARTINEZ Pierre., *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Paris, 2002.
6. PERY-WOODLEY M-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, F.L.E ,1993.
7. PICOCHÉ J., *Précis de lexicographie Française. Etude et enseignement du vocabulaire*, Paris Nathan-université, 1977.
8. ROIER J-M., *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002.
9. SABRI M., *Cours de linguistique contrastive*, Master 1, présenté l'année 2017/2018, Département de langue et culture amazighe, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou.
10. THIER C., « *Le bilinguisme vrai : l'Acquisition d'une double compétence* » in Etudes de linguistique appliquée, N°24, Paris, Didier, octobre-décembre 1976.

Dictionnaires :

1. CUQ J-P., *Le dictionnaire de didactique des langues*. Paris, clé international/Asdifle, 2003.
2. Dictionnaire Larousse, Paris, Larousse, 2009.
3. DUBOIS, J. et al. Larousse. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, les éditions Françaises, 1994.
4. GALISSON R., et COSTE. D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.
5. Le nouveau Petit Robert Paris, millésime, 2009.

Mémoires :

1. ADJAOUD N., et OULMI N., SAYAH N., Analyse des erreurs fréquentes dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année moyennes, Mémoire de licence, 2007.
2. HAKEM N., Le statut de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère ou secondaire, Mémoire de master, Tizi-Ouzou, 2013.
3. SEDDOUK Dj., Analyse des serrures dans les productions orales et écrites des lycéens de première année scolarisés au lycée STANBOULI Rabah, Tizi-Ouzou, Mémoire de Licence , 2009.

Les sites internet :

[https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Ponctuation.](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Ponctuation)

[https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Enseignant.](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Enseignant)

Davin-Chane F., Des moyens d'enseignant du FLS au collège

Résumé en tamazight

Résumé :

Tutlayt n tmaziyt am tutlayin nniḍen, tesseɛ ilugan ara nqadar iwakken ad att-naru akken iwata.

Aṭas n yinelmaden ttafen-d uguren n tira, acku xedmen aṭas n tučḍiwin. Deg ukatu agi ntey, nebya ad nessawed ad d- naf anti tučḍiwin id yettuɣalen s waṭas ? D ansi id-ttasent, d wacu id sebba nset?

Akatu agi yebḍa yef kraḍ n yiḥricen.

Aḥric amezwaru yettmeslay-d yef kra n tbadutin i nessawed ad ten-t-id-nessefhem, amedya : (Tuylayt n tyemmat, tučḍa, aselmad, anelmad, tira, asenfali s tira ...). Syin yer-s, nemmaslay-d yef tbadut n usenfali s tira, iswi, d wamek id-yettili useyti-ines.

Nefka-d dayen kra n tbadutin yef tarrayin n unadi, deg sent :

a) Annay :

Seg yiwet n tama, nwala amek ttqabalen yinelmaden saɛa-agi n usenfali s tira deg wayen yeenan aseyti d tsuddest n umahil i sexdamen i wakken ad tt-ɛeddi akken iwata.

Seg tama nniḍen nwala dayen ma yella inelmaden ttaken-as azal i uxeddin-agi ney ala.

b) Istenqsiyen :

Nefka-d 16 n yisteqsiyen i yiselmaden n uyerbaz alemmas iwakken ad neɛred ad nwali tamuɣli nsen yef tučḍiwin-agi, amedya :

-Amek tettwalim tučḍa, d tin ara iɛawnen anelmad ney ala ?

-D acu id sebba n tučḍiwin-agi ?

Nefka-d dayen 9 n yisteqsiyen i yinelmaden, amedya :

- Anida id tettafem uguren ? Deg tira, tmeslayt ney deg tyuri ?

-Anta tamsirt ideg tettafed uguren s waṭas deg Tmaziyt?

Aḥric wis sin, yettmeslayed yef tesleḍt inxedem i tririt n yinelmad d yiselmaden yef yisteqsiyen i asen nefka yakan.

Isteqsiyen n yinelmaden nxedm asen izenziyen, imiren nefka-d axfawal i yaly iwen deg-sen, yal axfawal nefk-d deg-s ayen id nufa deg tririt n yisteqsiyen d ufmiđi n yizenziyen.

Isteqsiyen n yiselmaden nexdem-asen tasleđt iwakken ad newal i rray-nsen ula d nutni yef tučđiwin ixedmen yinelmaden.

Deg uđric-agi n taggara, nemmeslay-d yef wannawen n tučđa id nufa deg yisenfaliyen n yinelmaden iwumi nexdem tasleđ.

Nufa-d d akken llan ađas n wannawen n tučđa deg-sen:

I-Tučđiwin n talya

a) Tučđa n temsislit

Amedya:

Tučđa	Aseyti	Asefhem
Yeqim	Yeqqim	Tučđa yeqqnen yer tussda.

b) Tučđa n umawal

Amedya :

Tučđa	Aseyti	Asefhem
Lheq	azref	Tučđa yeqqnen yer urttal.

c) Tučđa n tseddast

1- Ajarriđ n tuqqna :

Amedya :

Tučđa	Aseyti	Asefhem
Felassen	Fell-asen	Yella ujarriđ n tuqqna gar tenzeyt d umqim awšil.

2- Addad amaruz

Amedya :

Tucda	Aseyti	Asefhem
Iruh yer ayerbaz	Iruh yer uyerbaz	Ugur n umgired gar waddad ilelli d waddad amaruz.

d) Tucda n usigez

Deg yisenfaliyen n tira iwumi nexdem tasleđt nwala tuget n yinelmaden ur semrasen ara asigez akken iwata am wakken dayen llan kra n yisenfaliyen ur nettaf ara deg-sen asigez.

II-Tucđiwin ugbur

40% n yisenfaliyen n tira n yinelmaden ad nufa-d sxedmen tifyar qeeden-t, sean-t assay gar-ament, daya i yeđđan idrisen-nesen ad aseun anamek.

20% n yisenfaliyen nniđen nufa-d inelmaden ttarun isenfaliyen-nesen s usexdem n tefyar ur qeiden-t ara, ur sein-t ara assay gar-ament, daya i yeđđan idrisen-nesen xuşsen deg unamek.

Tira n tmaziyt teedda-d seg timawit yer tira deg ttnaşfa n lqern wis eecrin, ayagi yegla-d s tuget n wuguren di tira n tutlayt-agi.

Di tesleđt-nney, nufa-d belli atas n yinelmaden ur ssinen ara ilugan n tira, ayagi d ayen i ten-yeđđan xedmen atas n tucđiwin deg yidrisen-nesen. Tuget n yinelmaden-agi txus tmusni-nesen atas deg tirawalt, dayen iy yeđđan ad nar tiririt yef tarrayin-nney id nefka di tazwara n ukatu-agi ntey Yef waya ilaq aselmed n tutlayt n tmaziyt ad yebdu deg uybaz amezwaru deg uswir amenzu.

Annexes

Les erreurs globales

Fautes	Corrections
Tedart	Taddart
Lzayer	Lzzayer
Anechtaki	Anect-agi
Iromyen	Irumyen
Iyenyan	I yenyan
Adu	Ađu
Yeqim	Yeqqim
Tadart	Taddart
Amqran	Ameqqran
Eker	Kker
Yara	Yerra
Bara	Berra
Attedu	Ad tedu
Attnay	Ad tt-nay
Argazttmeřřut-is	Argaz d tmeřřut-is
Llabyu	Timesrifegt
Ikett	I kečč
Ur darsa ara	Ur d- tris ara
Lakud	Akked
Iruřas nid	Iruř ad asen-id
Yřussit	Iřuz-it

Annexes

Yennayasen	Yenna-asen
Lwilaya	Tayiwant
Uwemi	Iwumi
Tawal	Terwel
Timesrfeft	Timesriffegt
Yexdam	Yexdem
Yemut	yemmut
YemutyefTamurt	Yemmutyefmurt
Dergaz	D argaz
Yezzenziten	Yezzenz-iten
Ieussit	Ieus-it
Muten	Mmuten
Yejjemæd	yejemæ-d
Aken	Akken
d-ibarran-iyen	D iberraniyen
Fellasen	Fell-asen
Yeşawed	Yessawed
Tzenz	Tezzenz
Iwet	Yewwet
Sarşaş	S arşas
Imansen	Iman-nsen
Attawi	Ad tawi
Igemmuten	I yemmuten

Annexes

Dnefse	D nnefs
Ignuyen	I yennuyen
França	Fransa
Yellul	Ilul
Yexedmed	yexdem-d
Aken	Akken
Tfey	Teffey
Ur snezmiren ara	Ur as-nezmir ara
Tenaghen	Ttnayen
Bdanttarwalen	Bdantarewla
Ger-asen	Gar-asen
Igebyan	I yebyan
Igzemren	I izemren
D fir	Deffir
Twi	Tewwid
Ameqran	Ameqqran
Yewet	Yewwet
Tekket	Tekkat
S ddaw	Ddaw
Ttḥewwisen	Ttnadin
Imijḥaḥ	Imejraḥ
Tammedit	Tamdint
Deysasad	Dayen tusa-d

Annexes

Ur farrezar	Ur tferrez
Mad netta	Ma d netta
Tḥewwisen	Ttnadin
Sruyunlyabat	Sruyuyen tizgi
Asay	Assay
Gar	Ger
Assayimeqren	Assa imeqqren
Yiwd	Yewwi-d
Adansenqes	Ad nsenqes
Ad teneiwen	Ad aten- eiwen
Uneggren ara	Ur neggren ara
Iṭuruten	Yeṭṭuru-ten
Ywid	Yewwi-d
Yeg	Yeğğ
Ittuxessesen	Iwulmen
Tinggura	Tineggura
Ad id-iren	Ad idiren
Lmaenas	Lmeena-s
Izmer	Yezmer
Yettsegiḍ-iten	Yettseyyid-iten
Iwaken	Iwakkedn
Anesenqes	Ad nessenqes
Yisegasen	Yiseggasen

Annexes

Yeccud	Iccud
Unttsayid ara	Ur nettseyyid ara
Talit	Tallit
Id yeglun	Id-igellun
Tejra	Aseklu
Lfutu	Tawleft
Lxilaf	Amgired
N senqes	Nessenqes
Di	Deg
Seyed	seyyed
Watan	Waṭṭan
Inger	Yenger
Ameqran	Ameqqran
Uryehurev	Ur iḥreb
Fellasen	Fell-asen
Usegged	Useyyed
Ameken	Amekkan
Yettwaxed-men	Yettwaxedmen
Ur nebeddel-ara	Ur nbeddel ara
Ad ixrev	Ad yexreb
Slaqel	S laeqel
Tamnat	Tamnaṭt
Degtamdint	Degtemdint

Annexes

Tizi uzzu	Tizi-Wezzu
Ameqran	Ameqqran
Ixdam	Yexdem
Nidlisen	N yidlisen
Apulis	Aserdas
Ninazeren	N yinazuren
Degtemurt	Degtmurt
Temurtnay	Tmurt-nney
Yeεac	Iεac
Ur seanara	Ur seın ara
Gasmi	Degwasmi
Yemectuḥ	Mectuḥ
Degusseggase	Deguseggas
Ad yiwuni	D yiwen-nni
Yizday	Yezdey
Yemut	Yemmut
Usegas	Useggas
N tektavin	N yidlisen
Iḥemel	Iḥemmel
Ur yeggi	Ur yeğği
Usgas	Useggas
Ymut	yemmut
Gusgas	Deguseggas

Annexes

Yllul	Ilul
Tdart	Taddart
Akkud	Akked
Fellas	Fell-as
Gæjjugen	DegYiæzzugen
Yetharab	Yettharab
Ixla	Yexla
Ayernu	Yerna
Af	yef
Uked	Akked
Iwaken	Iwakken
Akkedaḍu	Akkedwaḍu
Asigna	Usigna
Yyeli-d ageffur	Iyelli-d ugeffur
Fellasen	Fell-asen
Degsen	Deg-sen
Alnis	Allen-is
Anechthaki	Annect-agi
Nefkayas-t	Nefka-as-t
Themle-d	Themmeled
Aked	Akked
Netbae	Ad neḍfer
Ilaqanxdem	Ilaq ad nexdem

Annexes

Nuffad	Nufa-d
Fellasen	Fell-asen
Seg igenni	Seg yigenni
Amek I d-yeɣlinageffur	Amek I d-iyelliugeffur
Ad yesmeɗ	Ad yismiɗ
Ad yeɣliageffur	Ad yeɣliugeffur
Ad inggare	Ad yenger
An senqes	Ad nesenqes
Ddheb d icɗiden	Ddheb d yicetɗiden
Ma ixrus	Irus
Lheq	Azref
Γefarraw-is	Γefwarraw-is
Usen-d	Ussan-d
Axeddim n temɗtut	Axeddim n tmetɗtut
Yennay-s	Yenna-as
Bara	Berra
Ekke-s uybel	Kkesaybel
Lmuxim	Allay-im
Γelayet	Γlayet
Rrayik	Rray-ik
Aqliyi	Aqli-yi
Lxilaf	Amgired
Tseqsa-tt	Testeqsa-tt

Annexes

Γerwexxam	Γeruxxam
Nekkaryuri	Nekk yur-i
Iruḥyerayerbaz	Iruḥyeruḥyerbaz
Yezzif iles-is	Yezzifyiles-is
Yerwaxxam	Yeruxxam
Attars	Ad ters
Tullaslulend	Tullas lulent-d
Ma timyur	Mi aratimyur
Acku cci agi	Acku ay agi
Ad i hader	Ad iḥader
D lssas	D lsas
Bella	Mebla
Aneεic	Ad neic /Ad nidir
Ileha	Yelha
Itenttzu	Iten ttezzu
Imi i yes	Imiyesεa
Lεebd	Amdan
Ixdem	Yexdem
Ad tni-zenz	Ad atenyezzenz
Fuyef	I yef
Afisekla	Yefyisekla
Aken	Akken
Aydyefk	Ad ay-d-yefk

Annexes

Aveħri	Abeħri
Izeddigen	Zeddigen
S iferrawen	S yiferrawen
Ara wendiniy	Arawen d-iniy
Du tudert	Deg tudert
Akud	Akked
Dull	D ul
I iħwağ	I yeħwağ
Tbed	Tbedd
Afeħri	Abeħri
D alesas	D Isas
Yemdanen	Yimdanen
Yeskla-ay-agi	Yisekla-agi
Ma bella	Mebla
Attuyal	Ad tuyal
Adqimen	Ad qqimen
Utenseryayara	Ur ten-nesseryayara
Niđen	Nniđen
Iyigerdan	I yigerdan
Leqraya n-sen	Leqrayansen
Ur nellaqara	Ur ilaqara
Ileemmer-nssen	I leemernsen
Ur yellaqara	Ur ilaqara

Annexes

Ur nettyamaara	Ur nettyimiara
Acekku	Acku
Tagara	Taggara
S ways n tteici	S wayesinetteici

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une préparation d'un mémoire de master dont l'intitulé est : L'analyse des erreurs fréquentes dans les productions écrites. Et étant destiné à l'enseignement, vous voudrez bien répondre aux questions suivantes.

Vous nous apportez une aide appréciable. Nous vous remercions à l'avance.

Age :.....

Sexe :.....

Diplôme :.....

Expérience :.....

1-Est-ce que vous voyez que l'erreur est un signe de progression ou d'échec ?

.....
.....

2-Selon vous quelle est la distinction entre l'erreur et la faute ?

.....
.....
.....

3-Quels sont les types d'erreur les plus commises par vos apprenants ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

4-Quels sont les causes de ces erreurs ?

.....
.....

5-Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation des productions écrites ?

.....
.....
.....
6-Encouragez-vous vos apprenants à lire et à écrire hors classe ?

-Toujours -Parfois -Jamais

7-Vos élèves ont-ils une base en Tamazight depuis le primaire ?

.....

8-Selon vous, le changement du programme a-t-il une influence sur ces erreurs ?

.....

9-Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos apprenants en production écrite ?

.....

10-Pour évaluer les productions écrites, utilisez-vous une grille d'évaluation ?

-Oui -Non

Si oui,

laquelle ?.....

11-Vous préférez que les productions écrites soient faites en :

-Groupe individuellement

-Pourquoi ?.....

12-Est-ce que vous corrigez quelques productions écrites en classe ?

.....

13-Est-ce que les élèves participent dans la correction ?

.....

14- Faites-vous le cours de notation ? Si c'est non, pourquoi ?

-Oui -Non

.....
.....

15-Quel est l'objectif de la réalisation de ces productions écrites ?

.....

16-Est-ce que vous faites l'exercice de la dictée ?

-Oui

-Non

*Quelle est son importance dans l'enseignement de la langue amazighe ?

.....

.....

Questionnaire destiné aux apprenants

Choisissez une langue pour répondre :

-Prénom :.....

-Age :.....

-Niveau d'étude :.....

1-Quand avez-vous commencé à étudier la langue Tamazight ?

(Melmitebdiḍteqqareḍtutlayt n Tmaziy ?)

.....
.....

2 Aimez-vous la langue Tamazight ? Oui Non Pourquoi ?

(Tḥemmedtutlayt n Tmaziyt ?) Ih Ala Ayen ?

.....
.....

3-Trouvez vous des difficultés quand vous :

Ecrivez Parlez Lisez ?

(Anida id tettafemuguren ? Deg : Tira Tmeslayt Tyuri)

4- Dans quelle leçon trouvez vous plus de difficultés en langue Tamazight ?

Grammaire Orthographe Conjugaison Vocabulaire

(Anta tamsirtidegidtettafeduguren s waṭasdegTmaziy?)

Tajerrunt TirawaltTas^ⴰⴳⴰⵢⵍⵉⵜTamawalt

5- Quelle langue parlez vous avec vos parents ?

Arabe Français Kabyle

(S wacu i tettmeslayeḍakkedyimawlan-ik ?

TaerabtTas^ⴰⴳⴰⵢⵍⵉⵜ

6- Comment réalisez vous vos productions écrites?

En groupe Individuellement

Et quelle est la méthode qui vous convient le plus ?

(Amekitxedmememisenfaliyen s tira ?)

D igrawen Yq⁺wenwahdes

(Anta tarraytitufiḍtwulem?)

.....

7-Arrivez vous à corriger vos erreurs vous-même ?

(Tessawaḍedadtesseytiḍtucḍiwininekkwahdek?)

.....

8-Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la rédaction ?

(D acu n wuguren i d tettafed mi ara txedmeḍasenfali s tira ?)

.....

.....

.....

9-Quelle est votre moyenne en langue Tamazight ?

(Aḥali d tettawiḍ deg Tmaziyt?)

.....

Table des matières

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 1

CHAPITRE I :

DÉFINITION DES CONCEPTS DE BASE

Introduction 8

1.La linguistique contrastive : 8

2.La langue maternelle : 8

3.Statut de l’erreur dans l’apprentissage : 9

4. La faute : 10

5.Enseignant : 11

6.Apprenant : 11

7.L’écrit : 11

 7.1.Production écrite : 12

 a-Objectif de la production écrite : 12

 b.Mécanisme de correction d’une production écrite : 13

Conclusion : 14

CHAPITRE II :

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Introduction 16

I. Analyse des données 16

 I. 1.Analyse quantitative du questionnaire destiné aux apprenants 16

 I.1. 1. Les élèves concernés par l’enseignement de tamazight depuis le primaire..... 16

 I.1.2. Attitude des enquêtés à l’égard de l’apprentissage de tamazight 17

 I.1.3. Types de difficultés rencontrées 18

 I.1.4. Difficultés au niveau des points de langue : 18

 I.1.5. Langue parlée à la maison : 19

 I.1.6. Réalisation des productions écrites : 20

 I.1.7. Méthodes pédagogiques utilisées : 20

 I.1.8. Correction des erreurs : 21

 I.2.Analyse qualitative du questionnaire destiné aux enseignants : 22

 I.2.1. Distinction entre erreur et faute 22

 I.2.2. Les types d’erreurs les plus commises 23

 I.2.3 Les causes de ces erreurs 23

I.2.4. Difficultés rencontrées par les élèves dans les productions écrites	24
I.2.5 Le travail effectué par les apprenants en dehors de la classe	24
I.2.6. Enseignement de tamazight à partir du primaire	24
I.2.7 Influence du changement du programme	24
I.2.8 Amélioration du niveau des apprenants au niveau de l'expression écrite.....	25
-« <i>Ecrire plus</i> »	25
I.2.9. Utilisation d'une grille d'évaluation.....	25
I.2.10. Choix de la réalisation des productions écrites	25
I.2.11. Objectif de la réalisation des productions écrites	26
I.2.12. Correction des productions écrites en classe	26
I.2.13 La dictée et son importance dans l'enseignement de la langue tamazight	27
Conclusion.....	27

CHAPITRE III :

ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

I. Présentation du corpus	29
II. Erreur de forme :.....	30
II.1. Erreur d'ordre phonétique :	30
II.1.1. Les erreurs qui relèvent de la phonétique :.....	30
II.1.2. Erreurs liées à la notation des voyelles :.....	31
a. Confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « a »	31
b. Confusion le vide vocalique « e » et la voyelle « i »	31
c. Confusion entre la voyelle « e » et la voyelle « u »	32
II.2. Définition du lexique :.....	32
□ Les erreurs qui relèvent du lexique :	32
II.3. Erreur liée à la syntaxe.....	33
II.3.1. Définition de la syntaxe :	33
II.3.2. Le cas de l'utilisation du trait d'union	33
II.3.3. Etat d'annexion :	34
a. L'état libre :	34
b. L'état d'annexion :	34
II.4. Erreurs dues à l'influence de la langue française.....	34
II.5. La ponctuation :.....	35
III. Les erreurs de contenu :	36
III.1. Erreurs de cohésion et cohérence textuelles :.....	36

Table des matieres

III.1.1. Organisation du texte et mise en page :	37
III.1.2 Erreurs liées au type de discours :	37
Conclusion.....	37
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	38
BIBLIOGRAPHIE	41
RÉSUMÉ EN TAMAZIGHT.....	44
ANNEXES	48
TABLE DES MATIÈRES	65