

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵓⵎⵎⵓⵏⵓⵔ ⵏ ⵉⵎⵎⵓⵏⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ
ⵕⵓⵏⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ
ⵕⵓⵏⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵓⵔ

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



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :

N° de série :

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

DOMAINE : Langue et Culture Amazighes

FILIERE : Langue et Culture Amazighes

SPECIALITE : Linguistique

Titre

**Analyse du manuel de 3^{ème} AM(2018) de
tamazight et des attitudes des enseignants vis-à-
vis de lui.**

**Présenté par :
MAKHLOUF Sabrina**

**Encadré par :
CHEMAKH Saïd**

Jury de soutenance :

Président : ALIK Koussaila, M.C.B UMMTO
Encadreur : CHEMAKH Saïd, M.C.B UMMTO
Examineur : BAZI Mourad, M.A.B UMMTO

Promotion: Septembre 2018-2019.

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



Remerciements

Les premiers remerciements vont tout particulièrement à notre directeur de recherche Monsieur CHEMAKH Saïd, pour la qualité de son encadrement, sa disponibilité, sa patience, ses orientations et ses conseils qu'il nous a prodigué tout au long de ce travail.

Nous tenons, encore, à remercier chaleureusement à tous les inspecteurs de l'éducation nationale pour leurs disponibilités, leurs conseils. Sans oublier les enseignantes du cycle moyen de la langue amazighe.

Nous remercions aussi aux membres du jury qui ont bien voulu nous honorer de leur présence afin d'évaluer notre travail et les orientations qu'ils m'ont suggérées.

Enfin j'adresse mes plus sincères remerciements, à toute personne qui a participé de près ou de loin à l'accomplissement de ce travail.



Dédicaces

Je dédie ce travail à toutes les personnes que j'aime :

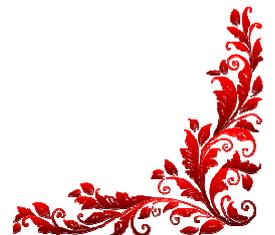
Mes très chers parents, ma source d'inspiration, qui m'ont transmis le courage, pour toute l'aide qu'ils ne m'ont pas cessé de me donner. Que ce travail soit la modeste récompense de leurs efforts. Que dieu vous protège et que la réussite soit toujours à ma portée pour que je puisse vous combler de bonheur.

Mon cher frère « Jugurtha » à lequel je souhaite une grande réussite dans ses études et que dieu le préserve et t'accorde santé, longue vie et bonheur.

Je dédie également ce travail à tous mes proches, mes tantes et mes oncles, cousins et cousines.

A tous les membres d'enseignants(es) et d'étudiants(es), au personnel de la bibliothèque, au chef du département de langue et culture Amazighs.

Sympathiques personnes que j'ai l'occasion de connaître lors de la réalisation de ce travail : MANSOURI Habib Allah, LOUNIS Ali, ARKOUB Abdellah, SMAIL Farida, CHERIAF Naima.



Sommaire

Introduction générale.....8

Chapitre I : Données introductives

I : Définition des concepts.....14

II : L’historique sur l’enseignement de Tamazight.....26

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

I : Analyse du manuel scolaire.....31

II : Analyse des données.....62

Conclusion générale.....87

Bibliographie

Annexes

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
AM	Année moyen
BAC	Baccalauréat
BEM	Brevet d'enseignement moyen
CN	Commune
DEW	Direction de l'éducation de la wilaya
E	Enseignante
F	Féminin
GSD	Groupe d'enseignant pédagogique
HCA	Haut commissariat à l'amazighité
INF	Informateur
INS	Inspecteur
M	Masculin
MCB	Mouvement Culturelle Berbère
MEN	Manuel d'éducation nationale
TO	Tizi Ouzou

Présentation du sujet

La langue amazighe est une langue maternelle, principalement du Nord Africain classée dans la branche de la famille chamito-sémitique. En effet, l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif algérien a connu plusieurs étapes et changements. On distingue quatre périodes : Au départ, en 1995, les enseignants, étaient livrés à eux-mêmes, il n'y avait ni programme, ni manuels scolaires, ils enseignaient une langue non aménagée. En 1997 le Ministère de l'éducation nationale a mis à la disposition des enseignants de tamazight un programme et un manuel de lecture. En 2003, qui coïncide avec la réforme du système éducatif, un nouveau programme a vu le jour, programme dit de première génération qui préconise l'enseignement par les compétences, ayant comme cadre méthodologique la pédagogie de projet.

En 2011, un autre programme a été élaboré « programme de 2^{ème} génération » qui met en évidence les valeurs. Sur le plan constitutionnel, tamazight est reconnu en 2002 comme langue nationale et sera consacrée comme langue nationale et officielle de l'Etat algérien en 2016. Aujourd'hui l'expérimentation du ministère de l'éducation achevée ; des programmes et des manuels scolaires ont été élaborés et corrigés à plusieurs reprises et la langue amazighe a gagné tous les paliers de l'enseignement du primaire jusqu'au lycée ; comme nous allons le voir par la suite, mais cela n'empêche pas que divers et énormes problèmes pédagogiques ont été rencontrés sur le terrain.

Le manuel scolaire est un outil d'apprentissage important pour l'enseignant et pour l'apprenant, comme l'affirme J. FERRIER « *Rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main* ». ¹

C'est un accompagnateur fidèle tout au long du parcours scolaire de l'apprenant et une référence de base servant comme une feuille de route au service de l'enseignant. D'ailleurs, M. LAPARRA acclame « *qu'un enseignant ne peut pas ne pas utiliser de matériel didactique dans sa classe* ». ²

¹ FERRIER J., cité par inspection générale de l'éducation nationale, « *Les manuels scolaires : Situation et perspectives* », Rapport N°2012-036, mars 2012, p. 32.

² LAPARRA M., « *Ouvrage de grammaire et formation initiale des enseignants* », in : *pratique : linguistique, littérature, didactique*, N° 82, juin 1994, p. 76.

En général, l'utilisation du manuel scolaire est très précise, y compris dans le temps et dans l'espace. Il est utilisé en classe et à la maison,...etc., il s'adresse à une seule tranche d'âge, et ne traite que d'une seule matière.

1- Choix du sujet

Notre travail consiste en l'analyse d'un manuel scolaire qui s'intitule « *Adlis n tmaziyt* » de la troisième année moyenne, publiée durant l'année scolaire 2018-2019. Il est rédigé en trois caractères : latin-tifinagh et arabe. Nous avons choisi de travailler sur « *L'analyse du manuel scolaire de la troisième année moyenne celui de 2018-2019* ». Ce choix est motivé par l'intérêt que lui portent les enseignants et les apprenants. Le choix de ce sujet est basé sur les théories développées par W. MACKEY¹ et qui sont relatives à l'analyse des manuels scolaires à savoir : Sélection, Gradation, Présentation, Répétition.

2- Problématique

Pour parvenir à l'étude du manuel « *Adlis n tmaziyt* » de la troisième année moyenne, nous posons les questions suivantes :

- Le manuel scolaire « *Adlis n tmaziyt* » de 3^{ème} année moyenne est-il conforme au programme d'apprentissage ?
- Est-ce que ce manuel scolaire est un outil didactique de grande importance et de valeur pour l'apprenant ?
- Dans quelle mesure peut-on considérer que le manuel scolaire est un outil de base pour l'enseignant et l'apprenant pour l'apprentissage de cette langue ?
- Comment les enseignants le trouvent-ils ?
- Le manuel scolaire est-il du niveau du public visé ?

3- Hypothèses

Dans notre étude, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Le manuel de 3^{ème} année moyenne correspondrait au programme de tamazight élaboré par le Ministre de l'Education Nationale.
2. Nous pensons que le manuel scolaire qui est destiné aux apprenants du cycle moyen 3^{ème} année est un outil d'une grande importance.

¹ MACKEY W., *Principes de didactique analytique*, Ed. Didier, Paris, 1972.

3. Vu que ce manuel est destiné aux apprenants, les élaborateurs de cet outil l'ont confectionné en introduisant des textes, poèmes, exercices, projets,... différentes activités. Pour des apprenants visés. De ce fait ce manuel répond à leur besoin ainsi qu'aux enseignants.
4. Le manuel scolaire est du niveau des apprenants donc ce dernier n'est pas chargé.

3-Méthodologie de la recherche

A partir des travaux de recherches (mémoire de licence, master et magister) initiés déjà sur l'enseignement de tamazight et confection des manuels scolaires, sur lesquels le présent mémoire se basera pour étudier et analyser le manuel de 3^{ème} AM. Dans cette optique, nous avons largement tenu compte notamment, du Mémoire de Magister de K. ALIK intitulé : « *L'aménagement linguistique du tamazight à travers son enseignement. La norme envisagée dans les manuels scolaires*, Mémoire de magister, N. TIGZIRI (dir.), Tizi-Ouzou, 2011 ».

Notre travail de recherche relève de la didactique. Pour analyser le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne, nous avons d'abord, choisi de faire une analyse générale du manuel scolaire en utilisant le guide du manuel pour nous orienter sur son contenu. Ensuite nous avons adopté l'approche analytique pour analyser le manuel en se basent essentiellement sur les quatre éléments d'analyse tirés de la méthode d'enseignement des langues de W. MACKEY. Par la suite nous traiterons notre corpus recueilli au près d'un ensemble d'informateurs des enseignants et inspecteurs.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons distribué 13 questionnaires (*question ouvertes*) aux enseignants et inspecteurs de cycle moyen de quelques communes d'Algérie (*Tizi Ouzou, Beni Douala, Boukhalfa, Aït Yahia Moussa, Aïn Zaouïa*). Nous avons utilisé l'outil de la statistique à travers lequel les résultats seront analysés à l'aide des tableaux, des secteurs suivis des commentaires.

5- Plan de la recherche

Notre mémoire comprend deux parties distinctes :

La première est la partie théorique dans laquelle nous donnerons les définitions des différents concepts liés a notre analyse : manuel scolaire, approche par compétence, programme, évaluation, méthode, la pédagogie de projet...etc.

Dans la deuxième partie, nous allons faire une analyse de ce manuel scolaire selon les quatre éléments de W. MACKEY.

Les deux chapitres sont précédés d'une introduction et suivis d'une conclusion générale qui comprend les résultats de la recherche. Nous avons utilisé un questionnaire soumis aux enseignants et inspecteurs de tamazight.

Chapitre théorique

Dans le présent chapitre, nous allons à présenter les éléments sur lesquels s'appuiera notre travail, en particulier les concepts clés qui concernent l'analyse des manuels scolaires dont : enseignement, manuel scolaire, programme, méthode pédagogique, apprentissage, pédagogie, pédagogie de projet, compétence, approche par compétences, évaluation.

1. Définition des concepts**1.1. Enseignement**

Selon M. MINDER :

*« Enseigner, est une action qui vise à produire des effets d'apprentissage, c'est-à-dire modifier le comportement ».*¹

Alors que l'enseignement, c'est mettre en contact des systèmes linguistiques et les variables de la situation qui touchent la psychologie de l'individu. Dans le même sillage, Gilbert de Landsheere expliquent :

*« C'est un processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés, dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des situations spécifiées ».*²

1.2. Le manuel scolaire**1.2.1. Définition**

Le manuel scolaire (du latin Manus, « la main ») est un outil pédagogique et didactique censé être profitable dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ou de toute autre discipline. C'est un accompagnateur tout ou long du parcours scolaire de l'apprenant et une référence de base servant comme une feuille de route au service de l'enseignant. Selon le dictionnaire de la didactique des langues, le manuel scolaire est défini comme :

*« C'est un ouvrage didactique présentent sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécial, les connaissances exigées par les programmes scolaires. ».*³

¹MINDER M., *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation, le cognitives opérant*, 8^{ème} éd, Paris, 1999, p.16.

²Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, 1979, pp.108-109.

³COSTE D.& GALLISON R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, pp. 150-151.

Selon le dictionnaire de la langue pédagogique, le manuel scolaire est défini comme :

« livre scolaire dans lequel la matière d'étude est morcelé en une suite organique des questions élémentaire auxquelles il faut répondre successivement, pour continuer le travail d'apprentissage, afin que l'élève cherche la réponse et ne contente pas de le lire, elle figure, non pas à la suite de la question mais ailleurs ».¹

1.2.2. Historique sur le manuel scolaire

L'apparition du manuel scolaire peut être mise en parallèle comme de nombreux livres, avec l'invention de la presse à imprimer en 1454. Le premier manuel scolaire français est publié en 1470 reconnu par les éditeurs actuels. Ce n'est qu'à partir de premiers tires du 19^{ème} siècle que la dimension pédagogique en France du manuel est mise en valeur puis vers la fin, grâce aux différentes décisions de Jules-Ferry en matière d'éducation et à décret de janvier 1890 qui impose aux instituteurs de faire recours à des documents pédagogiques pour leur enseignement.

1.2.3. Les quatre fonctions fondamentales du manuel scolaire

- **Pour l'enseignant** : il est une source d'activités pédagogiques contenant une banque de données conformes au programme officiel, aussi il rappelle à l'enseignant des connaissances qu'il a pu oublier. Il l'aide aussi pour présenter et expliquer les cours aux apprenants ;
- **Pour l'élève** : le manuel scolaire permet à l'élève de maîtriser son entrée dans les apprentissages (savoir, découvrir, apprendre, comprendre, concevoir) ;
- **Pour les parents** : le manuel scolaire leur permet d'aider leurs enfants dans son travail de suivre la progression d'enseignant ;
- **L'établissement scolaire et les parents** : le manuel scolaire établit la relation entre eux.

Les premiers manuels scolaires de tamazight sont élaborés lors de la réforme de la rentrée scolaire 2002-2003 ont connu une analyse, sorte d'évaluation qui consiste à évaluer leurs contenus. Après 4 ans de réforme, le ministère a installé une commission de correction des manuels scolaires en novembre 2007. Donc dès la rentrée scolaire 2008, les élèves avaient à leurs disposition de nouveaux manuels corrigés. La même procédure d'évaluation a concerné aussi les programmes d'enseignement afin d'enlever tous les dysfonctionnements de surcharge des horaires et des contenus.

¹FAULQUIE P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, ED. PUF, Paris, 1997, p.384.

1.3. Le programme scolaire

1.3.1. Définition

« Un programme d'enseignement est une construction cohérente mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en système, au moyen de relation explicitement définies et de rapports de complémentarité. »¹

Selon le dictionnaire de didactique des langues :

« Constituant un ensemble cohérent de connaissances, organisée selon une progression rigoureuse disposée d'une manière à faire participer activement l'élève à l'exécution de la tâche visée et à l'acquisition de connaissances et à le faire travailler seul, à son propre rythme, en vue d'une efficacité pédagogique maximale. »²

Les programmes assignés à chaque enseignement sont à l'origine du manuel scolaire qui est un auxiliaire pédagogique pour l'enseignement, et le support à l'apprentissage le plus répandu sans doute et le plus efficace. Il demeure un instrument de référence qui sert principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices, pour permettre à l'élève de développer sa pensée, et de trouver sa place dans son cadre social, familial et culturel.

1.3.2. Principes fondateurs des programmes

Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés. La construction d'un programme prend appui sur le respect des principes de :

- a- **Globalité** : Les programmes seront construits par cycle ;
- b- **Cohérence** : Les relations entre les différents composantes du curriculum seront explicites ;
- c- **Faisabilité** : L'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge ;
- d- **Lisibilité** : La simplicité, la clarté et la précision seront recherchées ;
- e- **Pertinence** : L'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera travaillée.

Les programmes sont toujours le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Les documents de cadrage, traçant leurs grandes orientations sont la loi d'orientation et le référentiel général des programmes. Les principes fondateurs de tout programme sont de trois ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de la première année du cycle moyen*, Alger, 2015, p.7.

² COSTE D. & GALLISON R., *Op.cit.*, p.444.

1- Sur le plan axiologique

Le choix des valeurs et leur mise en œuvre constituent une source pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage, etc.

Le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, constituant un tout harmonieux et cohérent à l'effet de :

- **Premièrement** : Renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence, Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérienité ;
- **Deuxièmement** : Renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leur dimensions humaines, scientifique et culturelles les plus fécondes.

2- Sur le plan épistémologique

Les contenus d'enseignement/ apprentissage dans les programmes doivent éviter l'inflation des savoirs pour privilégier les notions, concepts, principes, méthodes « *structurants* » de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages et qui facilitent une cohérence verticale des disciplines propices à cette approche.

- La cohérence propre à la discipline doit concilier les stades de développement psychologique de l'apprenant ainsi que la prise en compte de ses représentations telles que permet de les appréhender l'état actuel de nos connaissances ;
- Décloisonner les programmes disciplinaires et les mettre au service d'un projet d'éducation.

3- Sur le plan méthodologique et pédagogique

Le nouveau cadrage méthodologique, à savoir curriculaire, dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant, à prendre en charge, encore de manière efficace, les pré-supposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par la compétence (*démarche à dominante cognitive et surtout socioconstructiviste*).

Les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula. Toute la mise en œuvre consiste dans la construction d'approches systématiques des contenus et des activités (*déroulement des séquences pédagogiques*), en approfondissant l'analyse des

situations de classe, postulant une gamme de possibles didactiques et pédagogiques (*projet pédagogique, sorties sur le terrain, invitation de personnes-ressources...*).¹

1.3.3. Les programme pour l'enseignement de tamazight par niveau d'apprentissage

Les programmes précédents de langue amazighe avaient été élaborés sans tenir compte de son statut de langue dont l'enseignement est resté facultatif malgré sa consécration par la constitution comme nationale. La conséquence normale de cette situation précaire est le non obligation des élèves à fréquenter le cours ou même à poursuivre cette fréquentation au bout d'un certain temps de prise en charge.

En dépit des instructions officielles qui ont accompagné la mise en œuvre des programmes sur le terrain, dans les régions où tamazight est enseignée, des élèves ayant suivi un niveau d'enseignement donnée ont cessé de le faire en cours d'année sans subir aucune contrainte. D'autres élèves à un niveau supérieur ont arrêté de suivre le cours sans en être dissuadés. Les mêmes élèves qui ont fréquenté le cours de cette langue puis l'ont interrompu, y sont revenus quelques années après notamment lorsqu'ils voulaient bénéficier de quelques notes supplémentaires à l'épreuve du BEM ou du BAC.

De ce fait, les classes de tamazight ont connu et continuent de subir une situation d'hétérogénéité généralisée des niveaux d'apprentissage. Avec les anciens programmes d'une langue de statut national mais facultative, la situation des élèves et des enseignants est demeurée très précaire. Les inspecteurs chargés de la discipline n'ont pas cessé de le déplorer et d'exiger une solution pédagogique en adéquation avec la réalité du terrain, faute d'amélioration de la prise en charge et en attente d'une décision officielle de rendre son enseignement obligatoire à l'instar des autres disciplines.

La commission nationale des programmes et le GSD ont répondu à l'appel par la seule solution qui relève de leur prérogative : une solution pédagogique et didactique à l'occasion de la réécriture des programmes décidée pour toutes les disciplines. Il s'agit de faire le choix d'élaborer des programmes par niveau d'apprentissage.

Cette démarche ouvre la voie pour deux possibilités :²

- Faire des programmes à la carte qui pourrait s'adapter à n'importe quelle catégorie d'apprenants ou de situation d'apprentissage. À n'importe quel cycle d'enseignement et

¹Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de la langue Amazigh du cycle moyen*, Alger, 2016, pp. 7-8.

²*Idem*, pp. 5-6.

pour n'importe quel niveau d'apprentissage, les élèves peuvent s'inscrire au cours de tamazight selon leur niveau d'initiation ou leur pré requis.

- Dans la mesure où l'encadrement pédagogique et administratif est disponible et assuré pour appliquer les programmes par niveaux suivant une stratégie de rattrapage, la démarche devient alors plus ambitieuse et peut participer d'une meilleure volonté de prise en charge.

1.4. La méthode

1.4.1. Définition

Une méthode d'enseignement est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire des apprentissages aux élèves. Nous disons par exemple : l'exposé magistral, le travail en équipe, le stage sont des méthodes d'enseignement.

« Dans le domaine de l'enseignement des langues, ce terme a au moins deux acceptions très différentes, qui rendent son utilisation souvent ambiguë, donc une méthode est une somme de démarche basées sur un ensemble cohérent de principes où d'hypothèses répondant à un objectif déterminé. Une méthode est aussi un ensemble pédagogique complet. »¹

1.4.2. Les caractéristiques de la méthode

Selon M. ANGERS², l'analyse de contenu est caractérisée par :

1. Son contact indirect avec le matériel à traiter, elle est utilisée sur les productions : écrites, sonores ou audiovisuelles provenant d'individus ou des groupes ou portant sur eux ;
2. C'est une technique d'analyse de document dont le contenu se présente sous forme non chiffrée ;
3. La technique permet de faire un prélèvement quantitatif, qui est la plus connue des techniques d'analyse de données secondaires, elle permet d'analyser non seulement des productions actuelles mais aussi celles de passé.

1.4.3. Types de méthodes

La plupart des méthodes élaborées durant les quelques siècles écoulés sont encore en usage sous une forme ou sous une autre, dans les différentes parties du monde. Les types les plus connus et les plus répandus sont :

La méthode directe ; naturelle ; psychologique ; phonétique ; la lecture ; la grammaire ; la traduction ; grammaire-traduction ; éclectique ; thématique ou par centre d'intérêt ; sélective ou

¹ COSTE D. et GALLISON R., *Op.cit.*, p.341.

² ANGERS M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah, Alger, 1997, p.60.

par limitation de la langue ;imitation-mémorisation ;pratique à la théorie ;les congénères ;différentielle ;audio-linguale ;audio-visuelle.

1.5. L'apprentissage

« L'apprentissage se définit a priori comme étant l'acquisition ou la modification du comportement sous l'effet de l'action du formateur et du groupe classe ». ¹

Dans la didactique des langues, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines, mais exige ce qu'on appelle, une « *transposition sociolinguistique* » ou l'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère.

On peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoirs –faire ou des savoirs-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu. Ainsi, il n'existe pas d'enseignement sans apprentissage.

L'apprentissage est le passage d'un niveau de savoir et compétence à un niveau supérieur par l'intégration de connaissances nouvelles avec l'aide de l'enseignant, par le biais d'activités adaptées. Il nécessite une opération de construction de compétences et pas seulement de réception des savoirs.

L'apprentissage est mené en permanence pour que l'apprenant puisse :

- Maîtriser les contenus-ressources (savoirs, savoirs faire, savoirs être) ;
- Apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation- problème donnée ;
- À les intégrer dans une famille de situation.

L'apprentissage nécessite la mobilisation de situations d'apprentissage diverses et complémentaires.

- Des situations d'apprentissage élémentaire pour l'acquisition de savoirs ;
- Des situations d'intégration pour l'initiation et la maîtrise de l'intégration ;
- Des situations problèmes signifiantes et complexes pour la construction et l'évaluation de la compétence terminale.

Toutes ces situations se caractérisent par :

- L'intérêt suscité chez l'apprenant ;
- Sa participation effective ;
- La présence de valeurs et/ou de compétence transversales. ²

¹ BENAMMAR N., « Les difficultés d'apprentissage », In : *Synergie Algérie* n°7, Oran, ENSET, 2009, P.282.

² Ministre de l'Education National, *Op.cit.*, pp.27-28.

1.6. La pédagogie de projet**1.6.1. Définition**

La pédagogie s'intéresse tout particulièrement à l'apprenant et à la manière dont il va apprendre. Il s'agit en effet d'un ensemble de méthodes permettant de guider un élève ou une personne dans ses apprentissages.

1.6.2. Objectifs visés par la pédagogie du projet

Dans un écrit, de P. PERRENOUD¹ faisant référence à plusieurs ouvrages concernant la pédagogie de projet, nous donne une liste de dix objectifs qui peuvent être visés par une telle démarche.

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences ;
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires ;
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « *motivation* » ;
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet ;
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet ;
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation bilan. ;
7. Développer la coopération et l'intelligence collective ;
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empotement, de prise d'un pouvoir d'acteur ;
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier ;
10. Former à la conception et à la conduite de projets.

Son but est d'offrir à l'élève des occasions de réflexion de préciser l'emploi des mots en situation d'étudier leurs combinaison a l'intérieure de la phrase, de corriger l'orthographe, de cette façon l'élève apprend à exposer ses point de vues, à exploiter ses connaissances la pédagogie de projet favorise le développement de l'esprit critique.

1.7. La compétence**1.7.1. Définition**

¹PERRENOUD P., « Apprendre à l'école à travers des projets :pourquoi ?comment ? ».Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999, p.79.

« La compétence c'est une cible de la formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situation sur la base de connaissances intégrées et pertinentes. En d'autres termes, c'est un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être capable de les mobiliser dans les situations scolaires et non scolaires ».¹

Pour J. P. CUQ :

« Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle ».²

En s'inspirant des travaux de CHOMSKY, qui selon lui, se réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales qui rendent capable, un natif de produire et reconnaître les formes correctes.

1.7.2. Les types de compétences

1. **Compétence disciplinaires** : Un ensemble de compétence inhérents à une seule matière ; Ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées.
2. **Compétence transversales** : Un ensemble de compétence qui concernent plusieurs ou l'ensemble des matières enseignées .
Ce sont les compétences générales qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches ; ce sont celles connues dans plusieurs matières.
3. **Compétence terminale d'intégration** : C'est la compétence ciblée au terme d'une année scolaire, et aussi le profil de sortie de l'élève à la fin de l'année scolaire. Elle exprime le fait de réaliser des tâches complètes. Elle est en prise directe avec un profil à atteindre par l'élève.

1.8. L'approche par compétences

L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissages.³

1.8.1. Définition

¹Ministère de l'Education Nationale, *Document d'accompagnement, programme de la deuxième année moyenne de la langue amazighe*, 2003, p.7.

²CUQ J.P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.62.

³ Encyclopédie de l'Enseignement supérieur, 2015. [www. Wikifage.Org/index.php/Approche par compétence](http://www.Wikifage.Org/index.php/Approche par compétence). / Consulté le 15/06/2019.

*« C'est une méthode relativement nouvelle d'élaboration de programme de formation. Elle est basée sur un enseignement par projet au lieu d'un enseignement par objectif ».*¹

Le dictionnaire de la didactique des langues, quand à lui, la compétence comme une :

*« Connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur, plus techniquement système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et comprendre un nombre infini d'énoncés ».*²

Comme cette approche met en évidence la notion de compétence, celle-ci désigne selon X. ROEGIERS *« la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problème »*³ ; elle est liée à une discipline ou plusieurs. Enfin elle est évaluable, à partir du moment où elle vérifie l'état d'acquisition d'une compétence et de la réalisation d'une tâche.

L'approche par compétence poursuit selon X. ROEGIERS trois objectifs principaux :⁴

« Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif ».

« Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations ».

« Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, il s'agit de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnecté du réel ».

L'objectif général de l'approche par compétence est de ne pas s'arrêter au stade de transmission du savoir à l'élève, mais de mieux le préparer pour maîtriser les différentes situations auxquelles il sera confronté en dehors de la classe. C'est-à-dire, faire établir le lien entre les connaissances acquises en classe et les différentes situations que l'apprenant va rencontrer dans sa vie professionnelle et quotidienne.

¹ BOUHABIDA F., *Eléments de réflexion sur l'approche par compétence et son implémentation en Algérie*, Ed Darelcherb, Algérie, 2004.

² COSTE D. & GALLISON R., *Op.cit.*, p.105.

³ ROEGIERS X., *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2010, p.66.

⁴ ROEGIERS X., *L'approche par compétence en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève : 2000, p.55.

1.8.2. La compétence dans les programmes scolaires

Actuellement l'approche par compétence occupe une place importante dans les programmes récemment rénovés. Cette nouvelle approche préconise des nouveaux objectifs comme le signale Y. BELLIL :

*« Les responsables de l'éducation changent les programmes et adoptent l'approche par compétences pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ».*¹

En effet, l'élaboration des cours et des programmes de formation préconise l'approche par compétences. Il ajoute aussi que l'approche par compétences consiste à :

- *« analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles se trouvent déjà ou se trouverait prochainement les participants ;*
- *déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent ;*
- *traduire ces compétences en objectifs et en activités d'apprentissage.»*²

1.9. Évaluation pédagogique

1.9.1. Définition

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, partir de données recueillies, analyse et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

*« Processus visant à apprécier objectivement tous les aspects reliés aux apprentissages : le rendement et les caractéristiques des sujets, les programmes d'études, l'enseignement, le personnel, les établissements en vue d'assurer le meilleur système éducatif possible.»*³

*« Processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décisions ».*⁴

¹ BELLIL Y., « Pour la mise en œuvre d'un programme par compétences. » Journées d'études du 21 au 22 octobre 2003. Iheddadene, Bejaia. Inspection de langue amazighe. P.10.

² Idem., p.10.

³ BEKHTI A., « L'évaluation pédagogique », In : *Tannant usiley n iselmaden n tmaziyt, stage de perfectionnement des enseignants de la langue amazighe*, Alger, HCA, 2004, p.16.

⁴ BEKHTI A., *Op.cit.* 2004, p.16.

Sur le plan pratique, l'évaluation est un Feed-back que l'élève reçoit de son travail. Il y a trois grandes sortes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Elles se font en trois temps :

a) L'évaluation diagnostique

C'est l'évaluation des apprenants avant qu'ils ne commencent leur apprentissage (leçons, unités, années scolaire) pour mieux distinguer les pré-requis défectueux ou encore établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées. C'est sur la base de ces pré-requis qu'on définit la compétence de base et le résultat repose sur l'évaluation diagnostique avant de commencer le programme scolaire.

b) L'évaluation formative

C'est évaluer l'apprenant pendant l'apprentissage et l'aider à apprendre. La majorité des enseignants considère qu'ils la pratiquent fréquemment en interrogeant leurs élèves, en leur faisant des exercices d'application ou des récitations.

« C'est une évaluation qui a pour but d'informer l'apprenant, puis l'enseignant du degré d'atteindre des objectifs. Elle ne doit jamais donner lieu à l'attribution d'une note sur 20, ou quelque sanction que ce soit, l'évaluation formative et conçues de manière différente selon que l'on se suit dans le cadre de référence de la pédagogie différenciée ».¹

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue. Elle doit se faire tout au long de l'année afin de corriger les erreurs par des activités de médiations.

c) L'évaluation sommative

« C'est une évaluation ayant un but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser. Ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. Tout les formateurs connaissent ces types d'évaluation, puisque tous ou presque mettent des notes sur 20. Tous ils font des sommes (d'où le nom de sommative), et des moyenne afin de certifier que l'élève est compétent dans telle ou telle discipline ».²

C'est évaluer l'élève à la fin de son apprentissage. L'évaluation finale qui exerce une fonction sommative est bien connue sous la forme des bulletins trimestriels, des carnets de notes ou encore des épreuves d'examens, elle est souvent vécue comme le seul moment véritable d'évaluation par les différents acteurs de l'institution scolaire.

Or, elle se trouve interpellée par le fait même qu'elle devient seulement un des éléments du système d'évaluation à trois temps. Elle ne peut retrouver du sens que dans la

¹ ARIEUNIER F., *Dictionnaire de pédagogie : dictionnaire des concepts*, EFS, ED, 1997, p. 134.

² *Ibid.*, p.133.

mesure où les autres évaluations jouent leur rôle. L'évaluation sommative doit être bien suivie par des exercices de remédiation.¹

2. L'historique sur l'enseignement de tamazight

Introduction

La langue tamazight, avant qu'elle soit officialisée et enseignée dans les différents établissements a connu plusieurs efforts fournis par les chercheurs et militants. Dans cette partie, nous allons donner un bref historique sur l'enseignement de cette langue. Ce dernier est passé par plusieurs étapes.

I : Historique sur l'enseignement de Tamazight avant et après l'indépendance

I-1-1 L'enseignement du berbère durant la période coloniale

La première expérience d'enseignement de la langue amazighe remonte à la fin du 19^{ème} siècle sous l'empire colonial français. C'est ce que signale S. CHEMAKH « *La première attestation écrite et explicite de l'existence de cours de berbère et précisément du kabyle date de la fin du XIX siècle* »². En effet, dès le début de 1880 il y avait la création de l'enseignement de tamazight à la Faculté des lettres d'Alger. Un cours assuré par E. MASQUERAY, ensuite par R. BASSET en 1884. Il y a également la formation des enseignants à l'école normale de Bouzaréah à Alger.

D'autres décisions sont venues après cette date pour concrétiser l'enseignement de tamazight ils ont institués un « brevet de langue kabyle » en 1885, et un « diplôme des dialectes berbères » en 1887. Cette année-là il y a eu la publication de 3 manuels qui sont :

- *Manuel de langue Kabyle* de R. BASSET ;
- *Cours de langue Kabyle* de B. BENSEDIRA ;
- *Une première année de langue Kabyle* de S.A. BOULIFA.

Dès le début du 20^{ème} siècle, nous pouvons citer ce qui était publié pour l'enseignement de tamazight, notamment dans le domaine de la grammaire ce qui prouve la continuité au niveau de cette enseignement, en cite à titre d'exemple :

- *Méthode de langue Kabyle, cours de deuxième année* de S.A. BOULIFA ;
- *Recueil de compositions, (sans nom d'auteur, probablement de S.A. BOULIFA)*.³

¹BEKHTI A., *Op.cit.*, pp.18-21.

²CHEMAKH S., « Enseignement du berbère/donnée introductive », in : *ANADI* n° 03/04, Tizi-Ouzou, 1999, p.03.

³CHEMAKH S., *Op.cit.* pp.97-98.

En France l'enseignement de tamazight est officiellement instauré en 1930 à l'école des langues orientales à Paris. Cet établissement assure les études amazighes en général, les études littéraires, linguistiques et civilisationnelles. Nous trouvons encore des recherches sur la langue amazighe, assurées par les animateurs adhérents du *Fichier de Documentation Berbère* de l'Arbaa-Nath-Irathen, créée par les pères blancs en 1946, le centre d'études régionales de Kabylie en 1954.

I-1-2 Historique de l'enseignement de tamazight après 1962

À l'indépendance de l'Algérie depuis 1962. Le pouvoir politique a combattu tout ce qui est en relation avec les études berbère, il ne se soucie pas du maintien et de l'avenir en ce qui concernant la langue amazighe, « *A l'indépendance, un coup a été porté à l'enseignement du berbère comme à la recherche dans le domaine berbère. La chaire de berbère de l'université d'Alger est supprimée. L'Etat algérien a purement exclu les études berbères considérées comme gênantes pour la réalisation de l'unité idéologique arabe* »¹.

De 1965 jusqu'à 1972, un cours de berbère assuré par M. MAMMERI au sein du département d'Ethnologie à la faculté des lettres de l'université d'Alger. Bien que cette expérience ne tarda pas à s'éteindre en 1973.

Après les événements 1980 les autorités ont fini par créer une filière de post-graduation en « *Culture et Dialectes Populaires* ». Elle a été ouverte durant l'année 1982-1983, sans qu'il ait des spécialistes berbères. Les militants de tamazight non reconnus officiellement ont commencé à donner des cours berbère dans des villages, les internats des collèges et lycées ainsi que les trois universités de Tizi-Ouzou, Alger et Bejaïa. Le déroulement des cours ne s'est appuyé sur aucune méthode, les références de base étaient essentiellement *le fichier de documentation berbère* et la grammaire élaborée par M. MAMMERI. Ce n'est qu'après 1988 que ces cours prennent de l'ampleur. Toutes ces démarches régulièrement repoussées ont obligé les populations berbérophones à focaliser le débat sur la reconnaissance institutionnelle de la langue amazigh (*Tamazight di lakul*).²

C'est en 1990 que le département de langue et culture amazighe à l'université de Tizi-Ouzou, ou les enseignements de berbère sont assurés pour former des magisters [Bac+6/7] dans trois options : linguistique, littérature, civilisation. Une année plus tard, un autre département de langue et culture amazighes fut ouvert au centre universitaire de Bejaïa.

¹*Ibid.*, p.89.

²ABROUS N., « L'enseignement du Tamazight en Algérie : Genèse et contexte du lancement des classe pilotes dans les régions Berbérophones », préparé par/Edited by Fatima Agnaou, 2010, pp.25-26.

L'introduction de tamazight à l'école s'est faite suite au boycott scolaire de l'année 1994/1995.

Le boycott scolaire s'est déroulé, « pour exiger l'institutionnalisation de la langue amazigh et son introduction dans le système éducatif, le MCB lance un appel au boycott scolaire (grève du cartable) »¹ qui peuvent être considérée comme un premier pas vers une reconnaissance de la langue berbère.

*« En 1994, un appel de M.C.B a une grève pendant un an, a obligé le M.E.N d'intégrer la langue amazighe dans le système éducatif. En avril 1995, une création d'une concentration étudiée de compétence qui sera chargée de la démonstration de l'amazighité, dans le but d'introduire la langue amazighe dans les systèmes de l'enseignement aussi que la communication cette instance dénommé « Haut-commissariat de l'Amazighité ». L'installation du H.C.A, ainsi que le M.E.N leurs but c'est de donner la priorité à l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif suivent des stratégies bénéfices. »*²

Les autorités ont pris la décision d'introduire tamazight dans le système éducatif Algérien et cela pour les trois paliers : le cycle secondaire, moyen et un peu plus tard le cycle primaire, ensuite à la création du « Haut-commissariat à l'Amazighité »³ chargé de la promotion de la langue et culture amazighe. En ce qui concerne la rentrée scolaire d'octobre 1996, l'enseignement de tamazight est entamé sans l'utilisation de manuel scolaire.

En 1997, le Ministère de l'Education Nationale a mis à la disposition des enseignants de la langue tamazight un programme et un manuel, réparti en deux tomes, intitulé, « L'enseignement de la langue tamazight = apprend tamazight ». Tous les enseignants déclarent que ce manuel est inutilisable et anti-pédagogique ils disent à ce propos : « Ce manuel est inexploitable sur le plan pédagogique. Nous l'avons rejeté dans le fond et dans la forme et dans les trois wilayas Tizi-Ouzou, Bouira et Bougie. »⁴

Suite aux événements 2001/2002 il y'avait des changements au niveau de la constitution algérienne de l'article 3 bis qui montre que la langue amazighe est également une langue nationale. Il y a eu la sortie de la 1^{ère} promotion de licenciés en langue et culture amazighes, et par la suite l'élaboration des manuels scolaires et la confection des programmes spécifiques à l'enseignement de tamazight.

¹ NABTI A. et TIGZIRI N., *L'enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives, Etude réalisée pour le compte du H.C.A*, Alger, octobre, 2000, pp. 5-6.

² *Idem.*, pp.5-6.

³ ALIOUCHOUCHE-KACI F., « L'enseignement de la langue amazighe au cycle primaire : à la découverte d'une langue nouvelle pour les élèves de 4^{ème} année primaire », in *Timsal n tamazight* publiée par le CNPLET/MEN, tenu à l'université Abderrahmane Mira, Bejaïa, 2017, p.149.

⁴ BERDOUS N., « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthode », Bouira, pp.3-4.

Ce n'est qu'en 2003, que les enseignants de tamazight disposent d'un programme et d'un manuel officiel. Ce nouveau programme est préconisé avec une nouvelle approche dite « *l'approche par compétence* » et « *la pédagogie de projet* ». À partir de 2008 le tamazight est enseigné au primaire à partir de la 4^{ème} année.

Nous constatons que chaque niveau des trois paliers qu'il y a neuf manuels en tout : deux pour le primaire ; quatre pour le moyen et trois pour le secondaire. Ces manuels ont permis d'une manière générale l'évolution de l'enseignement de tamazight dans les différents paliers afin d'améliorer l'apprentissage de la langue maternelle.

Malgré cette avancée considérable, sur le terrain depuis l'introduction de tamazight dans le système Algérien, beaucoup de difficultés ont été enregistrées telles que le manque de matériel didactique et le caractère facultatif de l'enseignement de cette langue.

Conclusion

Dans ce chapitre nous sommes intéressés aux définitions des concepts essentiels sur lesquels se base notre analyse. Puis, nous avons donné un bref historique sur l'enseignement de Tamazight. Nous pouvons constater que l'enseignement du berbère date du 19^{ème} siècle.

Introduction

Après avoir vu dans le précédent chapitre toutes les données introductives, nous allons à présent, passer à l'analyse du manuel scolaire de la 3^{ème} année moyen, qui consiste d'une part à illustrer les différents points du manuel, et d'autre part à analyser son contenu tout en exploitant les quatre éléments du programme fixé par W. MACKEY, soit : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition. Ensuite nous aborderons les réponses données par nous informateurs.

II- Analyse du manuel scolaire**II-1 Présentation du manuel scolaire**

A) Titre : « *Adlisntmazight* » ;

B) Sous-titre : Aseggas wis 3 n Ulmud Alemmas ;

C) Auteurs :

- Yehya BELLIL (inspecteur de tamazight) ;
- Ali LOUNIS (inspecteur de tamazight) ;
- Remdan ACUR (enseignant à l'université de Mouloud MAMMERRI) ;
- Nabila HALIT (enseignante au cycle moyenne) ;
- Lhafid HADJU (inspecteur de tamazight).

D) Lieudepublication : Alger ;

E) Edition : Office nationale des publications scolaires (ONPS) ;

F) Annéed'édition : 2018/2019 ;

G) ISBN : 978-9947-20-924-0 ;

H) Dépôtlégal : 2 Semestre 2017 ;

I) Nombredepages :

- 106 pages (version latine) ;
- 106 pages (version tfinagh) ;
- 107 pages (version arabe).

II-2 Contenu du manuel scolaire

Le manuel scolaire « *Adlisntmaziyt* » de 3^{ème} année moyenne est divisé en trois parties : la première partie est rédigée en caractères latins, elle contient 106 pages et la deuxième partie en caractères tfinagh, elle contient 106 pages, la dernière partie est rédigée en caractère arabe, elle contient 107 pages. A la fin de chaque partie, il y'a un dictionnaire qui comporte des équivalences de trois langues (*arabe, français, tfinagh*).

La différence des caractères ne renvoi aucunement à une variation dialectale. En effet, les trois caractères utilisés dans le manuel ne font en réalité que transcrire une seule et unique variante, à savoir la variante kabyle.

Dans notre analyse, nous nous basons essentiellement sur la partie écrite en caractères latins car c'est la plus utilisée par les enseignants et la plus comprise par les apprenants kabylo phones.

Ce manuel comprend deux projets pédagogiques, chacun est divisé en séquences didactiques. Chaque séquence a pour but de développer une compétence.

Chaque séquence comprend deux textes : le premier vise la compréhension de l'écrit, tandis que le second a pour objectif l'étude de la structure du type de texte étudié dans la séquence. En plus de ces deux textes, la séquence comprend les séances suivantes : lexicale, grammaire, conjugaison, orthographe qui est, en principe, pensée en termes de ressources que l'apprenant est censé mobiliser dans sa production écrite. Cette dernière se fait de façon individuelle ou collective. Chaque séquence comprend à la fin un poème.

▪ Le manuel comprend deux projets

- **Premier projet :** « Ad d-neg ammud n wullisen i temsizzelt n wass agraylan n tutlayt n tyemmat » [= Vise l'élaboration d'un recueil de récits pour le concours de la journée internationale de la langue maternelle].

Ce projet vise la production d'un texte narratif dans lequel l'élève intègre les types de textes suivants : le descriptif, explicatif, ainsi que le dialogue.

- **Première séquence :** « Ad d-suffyey azenziy n yimigan » [= je saisi le schéma actantiel] ;
- La maîtrise de schéma actantiel doit permettre à l'élève la production d'un récit ;
- **Deuxième séquence :** « Ad grey adiwenni deg wullis » [= j'insère le dialogue dans le récit] ;
- Apprendre à l'élève comment intégrer un dialogue dans le récit ;
- **Troisième séquence :** « Ad grey aglam deg wullis » [= j'insère la description dans le récit] ;
- Apprendre à l'élève comment intégrer la description dans le récit ;
- **Quatrième séquence :** « Ad grey asegzu deg wullis » [= j'insère l'explication dans le récit] ;
- Apprendre à l'élève comment intégrer l'explication dans le récit.

- **Deuxième projet** : « Ad d- nesker tasyunt tamugilt yef usefbiber yef twennaḍt » [= Elaborer un journal mural pour sensibiliser les gens aux problèmes de la protection de l'environnement].

Inciter les citoyens à prendre conscience de l'importance de l'environnement.

- **Première séquence** : « Ad segzuy tayawsa ney tamsalt » [= j'explique un fait ou un problème].

La production d'un texte explicatif dans lequel l'apprenant explique le rapport entre le non-respect de l'environnement et la disparition de la faune.

- **Deuxième séquence** : « Ad d-segzuy tumant tussnant » [= j'explique un phénomène scientifique].

A travers des phénomènes astronomique, l'apprenant est amené à produire un texte explicatif dans lequel il explique un phénomène naturel comme : la naissance des planètes, la naissance du système solaire, l'origine de la lune, définir les comètes, les astéroïdes, la source des eaux, des océans...

- **Troisième séquence** : « Ad d-aruy aḍris imesfukel » [=je produis un texte argumentatif].

A la fin de cette séquence, l'élève produira un texte explicatif.

II-3 Organisation du cours

a) Plan externe

- **Première partie (version en caractères latins) ;**
 - Page de garde ;
 - Présentation ;
 - Sommaire ;
 - Projet 1 : Ullis (le récit) ;
 - Projet 2 : asegzay d usfukkel (explicatif et argumentatif).
- **Deuxième partie (version en caractères tfinagh) ;**
- **Troisième partie (version en caractères arabes).**

b) Plan interne :

- Présentation des cours
- Le manuel de 3^{ème} année moyen comprend deux projets pédagogiques, chacun est réparti en séquences.

- **Chaque séquence comprend :**
 - Deux textes du même genre littéraire ;
 - l'expression à l'oral ;
 - Lecture et compréhension de texte ;
 - Exercice de lexique ;
 - Grammaire : cours et exercices ;
 - Conjugaison : cours et exercices ;
 - Orthographe : cours et exercices ;
 - Poème ;
 - Production écrite.

Les quatre éléments du programme fixé par W. MACKEY

I-1-La sélection

Selon W. MACKEY

« La sélection est une caractéristique inhérente à toutes les méthodes. Comme il est impossible d'enseigner l'ensemble des éléments d'une langue, toutes les méthodes doivent, d'une façon ou d'une autre intentionnellement ou non, choisir la portion de la langue qu'elles ont l'intention d'enseigner. »¹

Dans cette analyse, nous essayons de répondre à la question suivante : « *Quelle est la sélection faite dans ce manuel ?* ».

Pour ce faire, nous allons prendre en considération deux principes concernant les apprenants : les principes sociaux et linguistiques.

1-Les principes sociaux

Le manuel scolaire « *Adlis n tmaziyt* » de 3^{ème} année moyenne est destiné à deux sortes de public : l'un est amazighophone et l'autre est arabophone. Pour le premier public c'est facile à enseigner et apprendre cette langue car il s'agit de leur langue maternelle, en plus de ça c'est la première langue apprise dans l'environnement familial. Contrairement au deuxième public, qui lui est présence d'une langue seconde.

2- Les principes linguistiques

2.1. La norme

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage:

« On appelle norme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme qui implique l'existence d'usages prohibés fournit son objet à la grammaire normative »²

Le vocabulaire utilisé dans ce manuel scolaire est relatif à :

a) La vie courante, dont l'apprenant pourra s'en servir dans la communication quotidienne.

C'est le cas des termes : *taddart, axxam, tajmeet, ageffur, annar, tameyra n unzar, agama, alyem...*

b) Exemples du vocabulaire scolaire : *azenziy, tafelwit, alaymu, tazabut, tafyirt...*

c) Exemples du vocabulaire scientifique :

-*Takrura*.....Chimie ;

-*Aysaw*.....Noyau ;

¹ MACKEY W., *Principes de didactique analytique*, Didier, Paris, p.221.

²DUBOIS et alii. , *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994, p.330.

- Almessi*.....Foyer ;
- Asenfu*.....Cratère/ouverture de akoufi ;
- Abaliy*.....Magma ;
- Abulkan*.....Le volcan.

2.2. Dialecte contenu dans le manuel

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage :

« Le dialecte est un système de signe et de règle combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquise le statut culturel et social de cette langue indépendamment de laquelle il s'est développé. Le dialecte est exclu des relations officielles, de l'enseignement de base et ne s'emploie que dans une partie du pays ou des pays où l'on utilise la langue. »¹

Les concepteurs de ce manuel ont essentiellement utilisé le dialecte kabyle car le manuel est essentiellement destiné aux kabylophones. Mais il ya d'autres dialectes qui sont représentés par quelques termes, à savoir : le chleuh, le touareg, lexique du berbère moderne, les dialectes marocaines... surtout à travers le lexique de B.BOUDRIS, lexique de l'IRCAM.

Exemples :

1. *Astay* —————> Explosion: Chleuh;
2. *Almessi* —————> Foyer: Les dialectes marocaines;
3. *Amasay* —————> Responsable: Lexique du berbère moderne;
4. *Tamiqi* —————> Cent: Touareg;
5. *Tumant* —————> Phénomène: Lexique de Belaid BOUDRIS;
6. *Tadusi* —————> Force, vigueur: lexique de l'IRCAM.

2.3. L'emprunt

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage:

« Il y a l'emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler « B » (dit langue source), et que « A » ne possède pas ;l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. »²

Les concepteurs de ce manuel ont recouru à des emprunts d'autres langues tels que l'arabe et le français.

¹ DUBOIS et alii. ,*Op.cit.*, p.143.

²*Ibid* p.177.

Tableau N°1 :Les emprunts les plus utilisés dans ce manuel

Emprunt dans le manuel scolaire	Emprunt d'origine arabe	Emprunt d'origine français
<i>Aqdim</i>	<i>Al qadim</i>	/
<i>Afrux</i>	<i>Al farex</i>	/
<i>Lekdeb</i>	<i>Al kadib</i>	/
<i>Lebher</i>	<i>Al baħr</i>	/
<i>Lqern</i>	<i>Al qarn</i>	/
<i>Lqadi</i>	<i>Al qadi</i>	/
<i>Sebea</i>	<i>Sabea</i>	/
<i>Ssmah</i>	<i>Al ssmah</i>	/
<i>Ttefah</i>	<i>Al ttufah</i>	/
<i>Tehkem</i>	<i>Al hukm</i>	/
<i>Tfellaħt</i>	<i>Al fellah</i>	/
<i>Yefreh</i>	<i>Al farah</i>	/
<i>Yeleeb</i>	<i>Yaleab</i>	/
<i>Znezla</i>	<i>Al zzilzal</i>	/
<i>Lyaba</i>	<i>Al yaba</i>	/
<i>Lweeda</i>	<i>Al waeda</i>	/
<i>Abulkan</i>	/	Le volcan
<i>Lbumba</i>	/	La bombe
<i>Luzinat</i>	/	Les usines
<i>Lgaz</i>	/	Le gaz
<i>Timacinin</i>	/	Les machines
<i>Yikilumitren</i>	/	Les kilomètres
<i>Yurup</i>	/	Europe

Remarques

Dans ce manuel, la majorité des emprunts sont fait à l'arabe.

- Les emprunts les plus utilisés dans la langue kabyle sont d'origine arabe et français ; ils sont largement implantés dans la communication quotidienne et qui sont attestés même à travers les écrits berbères ;
- Les emprunts à l'arabe dans leur usage, sont plus nombreux et concernant pratiquement différents domaines comme la religion, l'éducation, l'économie et la politique ;
- Les emprunts à la langue française sont asses récents (fin du 19^{ème} siècle).Ils sont liés essentiellement aux domaines techniques et scientifiques.

2.4. Néologisme

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage :

« *Le néologisme est une unité lexicale (nouveau signifiant ou nouveau rapport signifiant - signifié), fonctionnant dans un modèle de communication déterminé, et qui n'était pas réalisé antérieurement.* ».¹

¹DUBOIS et alii.,*Op.cit.*, p.322.

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

Le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne possède un nombre important de néologismes dont nous citons les exemples suivants.

Tableau N°2 :Quelques néologismes utilisés dans ce manuel

Néologisme	Equivalent en français
<i>Amasay</i>	Responsable
<i>Amenzaw</i>	Continent
<i>Amhaz</i>	Évolution
<i>Arured</i>	Vitesse
<i>Asnefli</i>	Développement
<i>Attag</i>	Fauteuil
<i>Azenziy</i>	Schéma
<i>Tafesna</i>	Degré
<i>Tagezza/aggaz</i>	Menace
<i>Tayult</i>	Domaine
<i>Takrura</i>	Chimie
<i>Tamdeswelt</i>	Onde
<i>Tamugri</i>	Industrie
<i>Tanḍa</i>	Variété, diversité
<i>Taskala</i>	Echelle
<i>Tazrurt</i>	Influence
<i>Uyus</i>	Hygiène
<i>Abluley</i>	Pollution
<i>Amtiweg</i>	Planète
<i>Tissi</i>	Couche

Remarque

Nous constatons que dans ce manuel « *Adlis n tmaziyt de troisième année moyenne* », il y'a aussi un usage de plusieurs néologismes relatifs au vocabulaire scolaire, aux domaines scientifiques...

2.5. Typologie des textes

Les textes utilisés dans ce manuel sont d'une grande importance que ce soit pour l'expression orale, la lecture, l'écriture. Le nombre est de 14 textes, ils sont de divers types : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, poétique.

Tableau N°3: Typologie des textes

Types de textes	Titre	Auteurs	Page
Narratif	-Yelli-s n uruḥani	Seg tgemmi tamazyit	10
	-Agellid d yiḍulan-is	Seg tgemmi tamazyit	16
	-Asafar deg lyar n wayzen	Seg tgemmi tamazyit	20
	-Bu-ulyem d umnay	Seg tgemmi-nney (yerra-t-id yer tira E.LEWNIS)	23
	-Azal n tmeṭṭut	Aḥmed ḤAMADUC	29
	-Tudert n tmengurt	Lmulud At MÈEMMER	33
	-Tallit n ttrad	Malek ḤUD	36
	-Freḥ ay axxam	Dalila Keddache-chikh	42
	-Jerjer	Salem ZENYA	46
	-Tameyra n unzar	Salem ZENYA	49
	-Taylalt	Emer Usaëid BULIFA	55
-Annar	Emer MEZDAD	59	
Descriptif	-Tallit n ttrad	Malek ḤUD	36
	-Freḥ ay axxam	Dalila Keddache-chikh	42
	-Jerjer	Salem ZENIA	46
Explicatif	-Tameyra n unzar	Salem ZENIA	49
	-Taylalt	Emer U Saëid BULIFA	55
	-Annar	Emer MEZDAD	59
	-Timerqemt	Imeskaren	66
	-Abarey	Yehya BELLIL	72
	-Allal n teywalt	Yehya BELLIL	76
	-Amtiweg n umaḍal	Remḍan EACUR	79
	-Abulkan	Remḍan EACUR	85
-Znezla	Remḍan EACUR	89	
Argumentatif	-Aseklu yerfan	Fahim MESEUDAN	92
	-Ammus n waman	Yehya BELLIL	98
	-Tsukkes-d i umerreḥ	Yehya BELLIL	102
Poétique	-Sselṭan n Mejbada	Muḥend U Yehya	19
	-Tamacahut n tsekkurt	Mulud At MÈEMMER	32
	-Taḍewwalt-iw tameezuzt	Gefer	45
	-Anzar	Ayt-Meslayen	58
	-Agerfiw d ubarey	Smaëil BELLAC	75
	-Takemmict n wakal	Crif XEDDAM, ccna: Newwara	88
	-Tizwal	Mulud ZEDEK	101

Remarques

A travers ce tableau, nous constatons que les textes utilisés sont des textes authentiques (textes d’auteurs connus et reconnu) dans la littérature amazighe.

- Les textes « *Yelli-s n uruḥani, Agellid d yiḍulan-is, Asafar deg lyar n wayzen, Timerqemt* » dans le manuel de 3^{ème} année moyenne ont pour seule mention de source « *Si tgemmi n tmazyit* », c’est-à-dire textes recueillis du « *patrimoine amazigh* ».

Dans ce manuel, les textes narratifs qui sont les plus représentés comparés à d'autres types.

Etant donné que le dialogue n'est pas considéré comme un type de texte, en retrouve ce dernier dans les textes narratifs, a titre d'exemple:

- *Bu-ulyem d umnay, azal n tmeṭṭut, tudert n tmengurt.*

II-2- La gradation

Selon W. MACKEY

« La gradation au niveau scolaire a toujours essayé de présenter le matériel comme un état organique puisqu'il y a corrélation entre organisation et performance dans l'apprentissage. Elle a aussi essayé de faire passer le facile avant le difficile, sans trop savoir d'ailleurs quel était le critère de facilité et de difficulté. On a souvent prétendu qu'il est facile d'apprendre une chose qui ressemble à une autre chose que nous possédons. Mais il s'agit d'abord de savoir si nous avons affaire à la compréhension ou à l'expression. »¹

Quelques remarques concernant la gradation dans le contenu de ce manuel

▪ Rapports entre projets et séquence

Le manuel tel qu'il est proposé contient deux projets :

Projet N°1 : « *Ad d-neg ammud n wullisen i temsizzelt n wass agraylan n tutlayt n tyemmat* ». Il est structuré en quatre séquences :

- *Tagzemt tamezwarut: "ad d-suffyey azenziy n yimigan";*
- *Tagzemt tis snat: "ad grey adiwenni deg wullis";*
- *Tagzemt tis kraḍ: "ad grey aglam deg wullis";*
- *Tagzemt tis ukkuḍ: "ad grey aseḡzu deg wullis".*

Nous pensons que le schéma actantiel proposé dans la première séquence du premier projet n'est pas vraiment approprié, en ce sens où il relève du récit merveilleux (conte), alors que le projet porte sur la production d'un récit vraisemblable.

Projet N°2: « *Ad d-nesker tasyunt tamugilt yef uselfu n yimdanen i useḡbiber yef twennaḍt* ». Il est structuré en trois séquences:

- *Tagzemt tamezwarut: "ad segzuy tayawsa ney tamsalt";*
- *Tagzemt tis snat: "ad d-segzuy tumant tussnant";*
- *Tagzemt tis kraḍ: "ad d-aruy aḡris imesfukel".*

Le meme constat est valable pour le second projet, dans la deuxième séquence, il s'agit d'expliquer un phénomène scientifique, ce qui n'est pas en rapport direct avec le but du projet.

¹ MACKEY W., *Principe de didactique analytique*, Didier, Paris, 1972, p.281.

▪ A propos de la séquence de manuel

Nous tenterons ici de voir si les activités de la séquence telles qu'elles sont proposées dans le manuel répondent-elles aux exigences de l'approche par les compétences et du modèle constructiviste?

Le manuel scolaire de tamazight de la 3^{ème} année moyenne est structuré comme suit :

- Première activité: *Tagnit n useyred*;
- Deuxième activité: *Tagnit n tmenna*;
- Troisième activité: *Tigzi n tirawt*;
- Quatrième activité: *Amawal*;
- Cinquième activité: *Tajerrumt*;
- Sixième activité: *Taseftit*;
- Septième activité: *Tirawalt*;
- Huitième activité: *Amuken i tira*;
- Neuvième activité: *D nekk ara yarun*;
- Dixième activité: *Asefru*;
- Onzième activité: *Asiteg n tegzemt*.

La première remarque que nous pouvons faire c'est que au début de chaque séquence nous trouvons à chaque fois la situation d'intégration « *Tagnit n useyred* », or celle-ci ne doit pas se trouver au début de la séquence. Elle doit être programmée à la fin de la séquence, pour permettre aux apprenants la mobilisation des ressources installées lors des premières activités. Ca aurait été plus pertinent si les concepteurs des manuels avaient utilisées le concept de « *Tagnit n twada* » (situation de départ) qui est la mieux indiquée.

Nous pensons également que la préparation à l'écrit « *Amuken i tira* » doit être programmée après le premier texte et non pas à la fin, car c'est l'analyse de la structure du texte qui est ciblée ici. L'apprenant pourrait donc savoir au début les caractéristiques de la structure ayant un rapport avec le type de texte étudié.

Nous pensons que le modèle constructiviste, sur lequel repose l'approche par les compétences exige une autre répartition entre les activités de la séquence.

En effet, la séquence, selon le modèle constructiviste, doit être structurée en trois phases différentes, mais complémentaires:

- **Phase 1:** La phase des représentations [*takkayt n tgenzas*];
- **Phase 2:** Consolidation des ressources [*takkayt n uressi n tkeblin*];
- **Phase 3:** Intégration et de remédiation [*takkayt n usidef n usejji*].

Pour les activités dans chaque phase, elles sont structurées comme suit:

- **Activité 1:** Situation de départ [*tagnit n twada*];
- **Activité 2:** Compréhension et production de l'oral [*tigzi d ufares n utlay*];
- **Activité 3:** Compréhension de l'écrit [*tigzi n tirawt*];
- **Activité 4:** Etude de la structure [*tazrawt n tyessa*];
- **Activité 5:** Les éléments de la langue :
 - Tajerrumt;
 - Taseftit;
 - Tirawalt.

Activité 6: Réécriture par l'élève du texte produit dans la situation de départ en fonction des ressources installées dans la deuxième phase (*travail individuel*).

Les deux séances qui suivent seront consacrées aux travaux de groupes.

La dernière séance de la séquence sera consacrée à la remédiation.

▪ **Le contenu du manuel:**

1-Ressources ou savoirs morts?

Nous voulons dire par « ressources » tous les éléments de langue que l'apprenant mobilise pour produire un type de texte bien défini. Autrement dit, chaque type de texte a besoin d'un certain nombre de ressources bien définies. A titre d'exemple, la description a besoin d'éléments de langue dont on ne se sert pas dans le texte narratif.

Par « *savoirs morts* » nous voulons dire les éléments de langue proposés dans une séquence qui n'ont aucun rapport avec la compétence ciblée. En d'autres termes, les éléments de langue proposés dans la séquence ne seront pas mobilisés par l'apprenant dans sa production écrite.

Nous tenterons ici de vérifier si le contenu des séquences relève des « ressources » ou des « *savoirs morts* ». Pour ce faire, nous allons confronter les éléments de langue proposés dans le manuel avec le travail réalisé par Z. MEKSEM dans son ouvrage sur la typologie des textes, ainsi que les éléments de langue pertinents dans les textes proposés dans le même manuel.

a-Selon Z. MEKSEM¹

Tableau N°04 : Rapports entre la compétence (type de texte) et ses ressources

Type de texte	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Narratif	-Tuget n yisuraz i yettwaseqdacen d wid n wakud n derru n tigawin.		-Talyiwin n umyag :Izri, urmir ussid -Imqimenudmawanen s umata ad naf: wudem wis kraḍ (asuf, asget).	/
Descriptif	-Deg uglam, ttuwaseqdacen s tuget isuraz n wadeg.	-Arbib, isemmaden n yisem.	-Imyagen n tyara.	/
Explicatif	-Deg uḍris imsegzi ttuwaseqdacen s tuget isuraz n tmezla. Hatan yisuraz yettilin deg yimsegzi: wid n usmiwer: amezwaru, tin yur-s. wid n tguri: nezmer ad d- nefk ,akka am... wid n ulsegzi: s wudem- nniḍen... wid n userwes: yettanzi, ad as-tinniḍ... wid n tmezla ney n useyzen: acku, imi...		-Urmir ussid, Ad+ urmir -Imqimenudmawanen s umata ttilin : -Udem amezwaru asget « nekni » -Udem wis kraḍ asget « nutni » -Udem wis kraḍ asuf « netta, nettat ».	/
Argumentatif	-Isurazi d- yettuyalen s waṭas d wi : 1-Timentelt: acku, imi... 2-Agmuḍ (analkam): dya, ihi... 3-Amgired: d acu, meena... 4-Timerna: amezwaru, wis sin, tin yur-s, nnig n waya.		-Imqimenudmawanen s umata ttilin : -Udem wis sin ama d asuf ama d asget. -Nezmerdayenadnafudemwis kraḍ. Aḍris afuklan yesseḍdac timezrailmend n waddad n yinan, nezmer ad naf aseḍdec n yaltimezri. Ief aya yal talya n umyagtezmeradttwasemresdegusfukel.	/

¹ MEKSEM Z., *Tisekkiwin n yidrisen*. Tagmert d tesleḍt. Asqamu unnig n Timmuzya, Lezzayer, 2010, sb.42-94.

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

Tableau N°05 : Les textes proposés dans le manuel de 3^{ème} année.

Type de texte	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Narratif	-Isuraz n wakud	-Imattaren	-Izri - urmir ussid	-Tizdit -Tamsertit
Descriptif	-Tinfaliyin n userwes	-Arbib, isemmaden n yisem	-Imyagen n tyara	- Tizdit: Tizelyiwin s umata ad naf tazelya n tnila "d"
Explicatif	-Isuraz n usmiwer	-Asemmad agensay	-Urmir ussid -Urmir s « ad »	-Tamsertit ger tenzeyt« i/y »
Argumentatif	-Isuraz n timentelt d umgired	-Tafyirt tuddist	-Urmir ussid -Urmir s « ad » -Izri ilaway -Izri ibaway	-Tizdit: Ger umyag d yimqimen ultriyen Ger isem d umqim ultiy Ger tenzeyt d umqim ultiy

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

b-Selon le manuel

Tableau N°6 :Contenu du premier projet

Projet	Unité	Lecture compréhension	Lexique	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Expression écrite
Projet N°1	Séquence N°1 P.08-20	-Yelli-s n uruḥani sb.10 -Agellid d yiḍulan-is sb.16	-Aktawal. -Tagetnamka. -Asebyer n umawal. -Assayen inamkayen.	-Isemmeden (asmekti).	-Ifeggagen n umyag.	-Ayelluy n teyra.	-Tira n tmacahut s uzenziy n yimigan.
	Séquence N°2 P.21-33	-Bu-ulyem d umnay sb.23 -Azal n tmeṭṭut sb.29	-Aknaw. -Isem n umeskar. -Timitar n udiwenni.	-Imattaren.	-Amayun n yizri	-Asigez.	-Afares n uḍris s tguri n udiwenni.
	Séquence N°3 P.34-46	-Tallit n tṛad sb.36 -Freḥ ay axxam sb.42	-Anemgal. -Awalen yezdi uẓar. -Aktawal. -Tinfaliyin n userwes.	-Anammal n usentel.	-Amayun n wurmir.	-Tamsertit : ad+ « d » n tnila.	-Afares n uḍris asiwlay s tguri n uglam.
	Séquence N°4 p.47-60	-Tameyra n unẓar sb.49 -Taylalt sb.56	-Seg wawal yer tbadut. -Asuddem n yisem n tigawt -Qqen yal armud akked tallit ideg yettili -Isuraz.	-Asemmad agensay.	-Amayun n wurmir ussid.	-Tamsertit « i »+ « i/y ».	Taguri n usegzu deg wullis.

Tableau N°7 :Contenu du deuxième projet

Unité	Lecture compréhension	Lexique	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Expression écrite	
Projet N°2	Séquence N°1 P. 64 -76	-Timerqemt sb.66 -Abarey sb.72	-Asenfali n tmentilt d unelkam.	-Tibawt sb.69	-Amayun n yizri anibaw sb.70	-Tamsertit « d/d+t » sb.72	-Tira n udris imsegzi.
	Séquence N°2 P. 77-89	-Amtiweg n umaqal sb. 79 -Abulkan sb.85	-Asbadu n wawalen. -Assayen n talya. -Assayen inamkayen. -Tagetnamka.	-Tafyirt tumyigt sb.82	-Amayun n wurmir anibaw sb.83	-Tamsertit : ad+ amqim ultiy sb.84	-Asegzu n tumantusnant.
	Séquence N°3 P. 90 -103	-Aseklu yerfan sb.92 -Ammus n wamman sb.98	-Asenfali n tenmegla d userwes.	-Tafyirt tarumyigt	-Tafelwit n tseffit	-Tizdit	-Afares n udrisimsefukel

Nous constatons d'emblée les ressources proposés par Z. MEKSEM sont identiques à celles que nous retrouvons dans les textes proposées dans le manuel de la 3^{ème} année, mais en confrontant les éléments de langue contenus dans le même manuel, nous constatons qu'excepté la notion « *Ifeggagen n umyag* » contenu dans la leçon de conjugaison dans la première séquence portant sur la production d'un conte, tous les autres éléments de langue relèvent plutôt des « *savoirs morts* » que des « *ressources* » que l'apprenant mobiliser a la production de ses textes.

2-« *Ressources* » ou « *chaînage notionnel* » ?

Nous voulons dire par « *chaînage notionnel* » le rapport logique entre les notions de langue : par exemple en abordant la notion de « *isem* », nous ne trouvons dans cette logique dans l'obligation d'aborder tout ce qui rattache à cette notion de « *isem* » : « *tawsit, amdan, addad* ». Cette démarche est indiquée dans les ouvrages de grammaire ou de conjugaison.

Cette approche est contraire aux exigences de la notion de « *ressources* » qui établit le rapport entre compétence et les notions étudiées, nous tenons à rappeler que le « *chaînage notionnel* » est déconseillé dans l'approche par les compétences comme cela est explicitement mentionné dans « *Le guide d'élaboration des programmes* », document émanant de Ministère de Enseignement Nationale.

En parcourant les contenus des éléments de langue (*tajerrumt-taseftit-tirawalt*) (Cf. annexe), tels qu'ils apparaissent dans les quatre manuels de cycle moyen, nous constatons que les concepteurs favorisent le chaînage notionnel au détriment de la notion de ressource.

Quelques remarques à propos des textes support du manuel de la 3^{ème} année

Après avoir consulté quelques enseignants de tamazight du cycle moyenne de la ville de Tizi-Ouzou, il apparaît que la majorité des textes proposées dans le manuel sont attractifs et répondent aux besoins des séquences. Cela dit, les enseignants proposent le remplacement des deux textes suivants :

« *Abarey* » non attractif pour les apprenants car ils les poussent au relâchement.

« *Bu-ulyem d umnay* » considéré dépourvu de valeur.

Proposition d'une nouvelle progression du manuel de la 3^{ème} année

Nous proposons dans la première séquence du premier projet, « *comment passer d'un récit merveilleux à un récit vraisemblable* » au lieu du schéma actanciel (*azenziy n yimigan*).

Quand au second projet, étant donné qu'il n'est pas pertinent, nous proposons la suppression de la seconde séquence « *j'explique un phénomène scientifique* ».

II-2-1-Les activités de la séquence didactique

Ce sont les trois activités propres à la discipline, qui sont visées durant les trois premières années d'apprentissage. L'objectif consiste à améliorer l'expression écrite et orale et le vocabulaire.

A. La lecture

Les élèves doivent lire des textes littéraires appropriés à leur niveau et leur âge. Les textes présentés dans un manuel ont pour but de répondre à leurs besoins personnels, scolaires et sociaux.

Une séquence pédagogique comporte deux textes-supports. Le premier texte vise la compréhension de l'écrit : l'enseignant doit entamer son cours par l'étude du paratexte (*illustration, titre, référence*). Dans un second temps, les apprenants doivent ressortir les hypothèses de sens.

Dans un troisième temps, ils doivent vérifier la véracité des hypothèses à travers une lecture silencieuse.

Dans un quatrième instant, c'est la lecture orale qui est visée. L'élève est appelé à donner l'idée générale du texte avec l'explication des mots clés.

Dans un cinquième instant : les élèves doivent décortiquer le texte (*questions sur la compréhension et type de texte*).

En dernier, les apprenants doivent produire un résumé du texte.

Le second texte support a pour objectif l'étude de la structure du texte, séance durant laquelle l'enseignant doit mettre en évidence l'ossature, ainsi que les caractéristiques du type de texte étudié. L'objectif étant d'aider l'apprenant dans sa production écrite.

B. L'écriture

Ecrire, c'est un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur du message. L'élève rédige fréquemment des textes de formes variées et de plus en plus cohérents.

L'élève sera capable de mobiliser les procédés de formation des mots et les combiner dans un texte. Il est appelé aussi à produire individuellement des textes au début de chaque séquence, après la première lecture, puis à la fin de chaque séquence en groupe et ceci après avoir acquis toutes les ressources de la séquence et de la deuxième lecture (*préparation à l'écrit*). L'enseignant devrait choisir un sujet de production clair et attractif pour inciter l'apprenant à récapituler les informations acquises sur son travail.

C. Le vocabulaire

Le vocabulaire est une activité qui se présente au début de chaque séquence pédagogique. Il oriente l'apprenant à découvrir les champs lexicaux par exemple pour une séquence de la description. La compétence lexicale est indispensable, car elle facilite la compréhension. Il faudrait orienter l'apprenant à découvrir les synonymes, les antonymes ainsi que les différents champs lexicaux qui existent.

Pour que l'apprenant produise, le choix des mots est indispensable. En d'autres termes, l'apprenant doit maîtriser le lexique approprié à la séquence étudiée (*lexique thématique*). En langue amazighe, cette activité incite l'apprenant à enrichir son vocabulaire pour produire en minimisant l'usage des emprunts.

Nous constatons que les séances du lexique ne sont pas pensées en termes de « *lexique thématique* », cela crée un obstacle majeur face à l'apprenant lors de son passage à la production écrite.

Exemple : voilà ce qu'on demande à l'apprenant de produire dans l'activité « *tagnitn useyred* », en page 74.

Aru-d aḍris ideg ara d-tsegzud amek i d- yettili usenger n yiyersiwen tiniḍ-d :
-ayyerinegreniyersiwen,
-amekaranexdemakkenad nsenqes deg usenger n yiyersiwen,
-acu ara yeḍrun ma negren yiyersiwen ?

Alors que la séance du lexique ne les prépare pas à ce genre de production en page 68 :
Asenfali n tmentilt d unelkam.

Yer aḍris-a:

Azuzen, d yiwen n ssefn n tmedyazt i d-tettawi tyemmat s cenawi ḥninen, mi ara tebyu ad tesgen mmi-s. H.Zumther yenna-d fell-as : "Azuzen d ssefn i yessen akk umaḍal". Mhenna MAHFUFI yefka-as rebea n yismawen : "Ahuzzu, asberber, azuzen, ashulli". Ma d Muḥend Akli SALHI yerna-as isem n "udewweḥ".

1.Mel-d asentel-ines.

2.Efk-d tabadut-is.

3.Suffey-d ayawas-is.

Les séances du lexique doivent être pensées en « *lexique thématique* » ayant un rapport direct avec les thèmes des productions écrites proposées dans les situations d'intégration.

III-3- La présentation

C'est l'ensemble des moyens qu'utilisent les enseignants pour présenter le contenu et le contenant du manuel.

Mais aussi, c'est l'ensemble des procédés et des moyens utilisés pour accéder au sens et faciliter l'apprentissage.

Pour que l'apprenant arrive à utiliser le manuel correctement, il doit éviter la répétition ou les erreurs.

Selon W. MACKÉY

« La présentation veut dire communiquer quelque chose à quelqu'un. C'est un des aspects essentiels dans une méthode, la sélection linguistique la plus soigneusement graduée est inutile, si elle ne pénètre et n'entre pas dans l'esprit des élèves. »¹

Il y a dans ce secteur deux parties dénommées respectivement le contenant et le contenu.

III-3-1-Contenant

Selon W. MACKÉY

« Le contenant ou l'expression comprend le nombre, l'ordre, l'espacement, et les unités selon lesquels on présente les différentes formes de la langue parlée et écrite à l'élève, et les techniques qu'utilise la méthode pour les lui enseigner. »²

a) Nombre

Il y a des méthodes qui ne présentent que la forme écrite, parce qu'elle est plus facile à enseigner et à contrôler. D'autres méthodes possèdent à la fois les formes parlée et écrite de la langue.

Exemple : Etant donné que la langue amazighe est une langue orale, donc les formes parlées sont prédominantes. Mais le terrain prouve le contraire puisque son enseignement se fait généralement par des formes écrites.

b) L'ordre

On trouve qu'il y a deux méthodes qui commencent soit par la forme écrite, soit par la forme parlée. Le manuel de 3^{ème} année moyenne de tamazight dans toutes les séquences commence par la forme parlée et non pas la forme écrite.

Les nouveaux manuels de tamazight visent les quatre compétences langagières :

Compréhension et production de l'oral dans un premier temps, et la production de l'écrit dans un deuxième temps.

¹ MACKÉY W., *Op.cit.*, p. 312.

² *Ibid.*, p. 313.

Exemple : Avant de commencer la séquence du premier projet, les auteurs demande de raconter une histoire à partir d'un schéma actanciel avant le passage à sa forme écrite.

C) L'espace

Certaines méthodes différent aussi quant au nombre d'éléments qu'elle utilise dans une forme avant d'introduire une autre, c'est-à-dire quant à la quantité de la langue parlée utilisée avant l'introduction des formes écrites.

Exemple : En ce qui concerne la compréhension à l'écrit pour que l'apprenant arrive à réaliser une production écrite. L'enseignant doit préparer à l'avance en ce qui concerne l'activité du lexique, car on trouve plusieurs fois des exercices qui non rien avoir avec ce que l'apprenant va produire à la fin de la séquence.

d) L'unité de présentation

Cette méthode peut varier entre des unités construites à partir d'une image thématique, et des unités didactiques.

Exemple : Dans ce manuel il y'a des textes qui ont un rapport avec une image thématique à côté de chaque texte.

III-3-2- Transmission des formes

a) Les formes parlées

Certaines méthodes ce fait qu'à établir un fondement solide en langue parlée, faisant valoir que cet aspect de la langue représente la forme la plus active. Par exemple dans l'enseignement de la langue maternelle, les élèves ont des connaissances de leur langue.

L'apprentissage des formes parlées est appliqué pendant les cours de :

- **Lecture :** « *Tayuri s utram* », « *Asegzi n uḍris* », « *Anaw n uḍris* ».

Dans cette partie l'enseignant donne l'occasion à l'élève de réfléchir et de s'exprimer.

- **Vocabulaire:** « *Amawal* », « *Asegzu n wawalen* ».

Dans ce cas, l'apprenant apprend des mots afin d'enrichir son vocabulaire.

Exemple : Intégration de la description, dialogue et l'explication dans des textes narratifs.

b) Les formes écrites

Certaines méthodes ne présentent que la forme écrite, parce qu'elle est la plus facile à enseigner et à contrôler.

Voilà pour ce qui est discours d'orthographe avec quelques exemples :

Exemples

Le cours de « *Tizdit ger umyag d yimqimenultiyen* », *amedya* : *Iban ur am- tehwi ara tniri*.

Le cours de « *Tamsertit: ad+ amqim awšil n umyag* », *amedya:Adas- necfu yas akken neqqar* : *as- necfu*.

III-3-3- Les procédés

1- Le contenu

Une méthode d'enseignement des langues permettant la transmission des connaissances à l'élève. Pour régler certaines choses, une méthode peut utiliser l'un des quatre procédés suivants: différentiels, ostensibles, figuratifs, contextuels ou les quatre à la fois permettant l'accès au sens.

1-1-Les procédés différentiels

*« Ce sont les procédés qui ont comme fondement les différences de significations entre la langue maternelle et la langue seconde. Ils comportent l'usage de la langue maternelle pour faire comprendre et véhiculer les significations. Certaines méthodes enseignent toutes les significations en passant par la langue maternelle, d'autre n'en servent pas du tout. ».*¹

Exemple : Dans ce manuel on trouve le mot « *qqen* » en page 12, qui à plusieurs sens afin de les comprendre on complète la phrase par des compléments.

- *Yeqqen allen-is* ;
- *Yeqqen izimer* ;
- *Yeqqen lhenni*.

Les procédés différentiels permettent la récupération du temps, et libération de la gradation, de la langue, de la démonstration physique. Ils consistent dans l'explication et la traduction.

1-2- Les procédés ostensibles

Selon W. MACKEY « *Certaines méthodes sont conçues de façons à ce que toutes les significations soient enseignées par le professeur au moyens de procédés ostensibles. Ces procédés comprennent l'utilisation (1) des objets (2) d'actions (3) de situations* ». ²

Elle fonctionne de façon différente des procédés différentiels. Ces procédés ne dépendent que de la bonne volonté de l'enseignant, ils consistent dans l'association de stimulus visuel et une action verbale pour temps d'apprentissage plus court le résultat espère est qu'il se forme dans l'esprit de l'élève un lien entre ce qui se fait et ce qui se dit. Certains réussissent à faire enseigner des significations concrètes, mais pas les mots abstraits.

¹ MACKEY W., *Op.cit.*, p. 326.

² *Ibid.*, p. 329.

Exemple : Dans le deuxième projet de la troisième séquence « *aseklu yerfan* », « *ammus n waman* » pour que l'enseignement soit plus pertinent il est utile de lui associer les sorties pédagogiques à titre d'exemple pour l'environnement. Le deuxième projet l'enseignant peut recourir au service de la direction de l'environnement pour lui permettre d'accéder au service de : (*unité de traitement des eaux, enfouissement technique des déchets...*).

1 3- Les procédés figuratifs

Selon W. MACKEY « *L'image peut créer de situation capable de transmettre différentes signification, structurelles et contextuelles. Il faut que l'image qu'on utilise soit perceptible, identifiable et compréhensible.* ».¹

Les procédés figuratifs présentent les formes des objets, des images qui peuvent remplir plusieurs fonctions. Ces images sont très importantes parce qu'elles complètent les textes, en plus, elles stimulent l'imagination des apprenants et le désir de lire. Ce sont les images qui se gravent aisément dans le cerveau et donnent les impressions les plus durables, mais elles doivent être lisibles et pertinentes.

Exemple : Le texte « *Abulkan* » qui est à la deuxième séquence du deuxième projet est illustrés par des images qui ont des liens avec le thème du texte, ceci aidera l'apprenant à faire une lecture sur l'image.

1-4- Procédés contextuels

Dès que l'élève dépasse l'état de débutant dans l'apprentissage d'une langue et l'usage des procédés ostensibles et que son vocabulaire devient de plus en plus riche. L'enseignant peut utiliser des mots connus pour enseigner la signification de nouveaux mots et des nouvelles structures, qui seront placés dans des structures verbales à savoir :

La définition, l'énumération, les antonymes, la métaphore, les synonymes, et les champs lexicaux.

Exemple :

▪ La définition

C'est la définition d'un nouveau mot par un mot déjà connu.

Par mot : *asegzu n wawalen* en page 20 : *tra= tebya, usem= lebraq, tirmegt= rreud.*

Par phrase: *asegzu n wawalen* en page 17

-*Swikker: mi ara tekkred i wayen umi ur tezmired ara.*

-*Irem (seg arem): ered, d ayen s way-s ara tjerrbed kra ney albeed.*

¹ MACKEY W., *Op.cit.*, p. 333.

▪ L'énumération

Expliquer le sens d'un mot en donnant la liste non exhaustive de ce qu'elle comprend.

Exemple: *alyem, abarey, timerqemt* sont des animaux, ou la liste auxquelles ils appartient?

▪ Les antonymes

Définition: « *Les antonymes sont des [...] contraires ; cette notion de contraire se définit en général par rapport à des termes voisins, ceux de complémentaire (mâle vs femelle) et de réciproque (vendre vs acheter) ».*¹

Dans ce cas la si l'élève connaît la signification d'un mot, on doit lui donner un autre mot et son contraire, pour qu'il ait une idée sur la signification du mot nouveau.

Exemple : Exercice en page 81.

Tanmegla : af-d inemgalen n yal wawalen.

Agensay≠

Tillas≠

Uzdir≠

Teyzi≠

▪ La métaphore

« *La métaphore est une figure de rhétorique qui consiste dans l'emploi d'un mot concret pour exprimer une notion abstraite, en l'absence de tout élément introduisant formellement une comparaison ; par extension, la métaphore est l'emploi de tout terme auquel on substitue un autre qui lui est assimilé après la suppression des mots introduisant la comparaison. ».*²

Exemple: *Asmi d-ilul Urezqi, ad as-tiniḍ ass-nni i d-lulen ula d imawlan-is. Anda ara kem-rrren a tumert! D lmalayek.*

▪ Les synonymies

« *Les synonymes sont des mots de même sens, ou approximativement de même sens, et de formes différentes. C'est la définition large de la synonymie. Elle permet aux dictionnaires notamment de fournir des listes très longues, de mots qu'on peut, dans des contextes bien définis, substituer à un autre. ».*³

¹ DUBOIS et alii. , *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994, p. 40.

² *Ibid.*, pp. 301-302.

³ *Ibid.*, p. 465.

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

Exemple: *Aknaw: qqen yal awal yer uknaw-is* en page 25.

<i>Awal</i>	<i>Aknaw-is</i>
<i>-Lqadi</i>	<i>-Yules-as</i>
<i>-Aeudiw</i>	<i>-Igdad</i>
<i>-Ifrax</i>	<i>-Yumer</i>
<i>-Yesteefa</i>	<i>-Yellez</i>
<i>-Yefreh</i>	<i>-Anezzarfu</i>
<i>-Iqennee</i>	<i>-Ayis</i>
<i>-Yehka-as</i>	<i>-Yesgunfa</i>

▪ Les champs lexicaux :

« Le champ lexical est l'ensemble des mots utilisés pour désigner, et qualifier une activité, une personne, et une technologie. ».¹

Exemple: *Aktawal* en page 12.

Deg tegrumma-a n wawalen, af-d wid yesyalen yer tenkelwit (rrbeh, sseaya).

Amerkanti, aqdar n yizegaren, anesbayur, tajlibt n yizamaren, iysan, luḍa, tizgi, lxir, adrar, irden, timillwin, timzin, anciwen, azref, tteffah, ureyc, ilel.

Exemple : *Aktawal* N°1 page 38.

1- Efk-d awalen yeqqnen yer wawalen-a

- *Tafekka,.....*
- *Axxam,.....*
- *Akud,.....*

IV-4- La répétition

Dans cette partie nous allons analyser le principe de la répétition, à la base des exercices abordés dans ce manuel. Pour que l'apprenant arrive à l'utilisation de la langue correctement, on doit éviter les erreurs ou les répétitions. Ce qui exige la programmation d'un nombre important d'exercices.

Selon W. MACKEY :

« Le but ultime d'un cours de langue est d'enseigner à l'élève à utiliser la langue correctement, couramment, avec aisance où indépendance. Pour atteindre cette exactitude, ce finit, on doit éviter les erreurs où leur répétition, pour arriver à posséder cette aisance dans l'expression, il est nécessaire de ce livré à une grande quantité d'exercices. ».²

¹DUBOIS et alii. , *Op.cit*, p.134.

²MACKEY W., *Op.cit.*, p. 349.

4- Typologie des exercices

Nous avons constaté, d'après ce manuel qu'il y a plusieurs types d'exercices :

4-1-Exercices de transformation

Ce type d'exercice permet de passer d'une structure simple à une structure complexe. Transformation ou le changement de la structure.

Exemple : exercice n°5 page 82.

- *Err tafyirt taddayt, d taḥerfit ; tafyirt taḥerfit, d tuddist.*
- *Ibeddel.....*
- *Ur yeqrisuyeddid,.....*
- *Yeksa.....*
- *Swiy.....*
- *Yettef-as yinijel tacdaḍt,.....*

4-2-Exercices structuraux

Selon le dictionnaire de la didactique des langues :

« Tout exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique proposé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'élève à un stimulus de l'enseignant. ».¹

Selon W.MACKEY

« Les exercices structuraux rendent les explications grammaticales superflues et favorisent l'apprentissage par analogie, puisque cet exercice implique l'accomplissement d'un certain changement dans une phrase. ».²

Exemple : exercice n°2 page 52

Wali amedya amezwaru, tkemmed

- *Yedder tudert n ugellid.*
- *Yeggan.....*
- *Yuden.....*
- *Yettaru.....*
- *Yeffey.....*

¹ COSTE D. & GALLISON R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.519.

²MACKEY W., *Op.cit*, p. 362.

4-3- Exercice à trous

Ce sont des exercices de lexique ou de grammaire. Ce type d'exercice est généralement le remplissage d'une partie vide avec les mots ou les phrases. Le but de ce type est d'entraîner l'élève à observer la forme des mots qu'il soit déjà identifié au cours de ces lectures. On met une ou deux lettres et l'élève complète ce qui manque pour former un mot correctement.

Il est demandé à l'élève de compléter simplement les lettres manquantes des mots parmi ceux proposés ou changer le sens en modifiant la lettre.

Exemple : exercice N°2 page 94.

Smed tifyar-a syisuraz- n tenmegla.

(Ma, yas, ay akken, i, anagar, yas ma, ulamma, maca, ur).

a-.....yeqwaugeffur, ur iqudd ara deg wakal ;

b-.....yezzifed a id, d uleqrar ad yali wass ;

c-.....yebyunyedru yid-i,.....urtettuyarataqbaylit-iw ;

d- Yella wayen yelhan deg Tbeskert,.....Ziraurtecqiaradeg-s ;

e- Yusa-duselmad n tmaziyt.....uryeqqimarayur-ney ;

f- Tsemmeihenmeddeni win yesfan.....yedlem;

g-.....ad neqqimiyitijadnrey, yya ad nerwel yer tili ;

h-Lhan akk warraw n Qasi.....alemmas deg-sen.

4-4-La dicté

Les élèves écrivent ce qu'ils entendent, et vérifient au regard du texte ou du paragraphe, que l'on produit dans leur manuel, ou dans le livre d'exercice.

Exemple : exercice N°3 page 71.

Tazabut

- *A taheccadt n ubrid, eiwen-iyi seg yimetți ;*
- *Ad d-tiniḍinnai as-teylitimid̄t ;*
- *Tettellemtaḍut s uqerdac ;*
- *Ur ttgalla ara yef wayen ur tezri ara tiṭṭ ;*
- *Teqqenafzim yef tama tazelmaḍt n uqerruy-is ;*
- *Iyebtan-nney akk, tḥubbed̄-ten.*

4-5-Exercice de compréhension de la lecture

Ce type d'exercice exige aux apprenants de travailler sur la compréhension du texte.

Exemple : texte « *Tameyra n unzar* » de S. ZENA page 49.

Tigzi n uđris :

- *Anwi i ixeddmn Anzar ?*
- *Ayen ay xedmen wat-ugniAnzar?*
- *D acu ay suturen s unzar?*
- *Bder-d takkayin n temyra n unzar?*
- *D acuitarranzik d tislit n unzar?*
- *Amek ay kfan wat-ugni tameyra n unzar?*
- *Af-d azwelnideniudris.*
- *Acu tessned niđen yef unzar?*
- *Suffey azalen iyef d-imeslay umeskar deg uđris.*

4-6-Exercice de production écrite

Il s'agit de rédiger un paragraphe de même thème et structure étudiée durant la séquence.

Exemple :exercice page 57.

Tagnit n useyred

Aselmad-nwen, yessuter-awen ad d-tsekrem yiwet n tesyunt ideg ara d-terrem idrisen yemgaraden yef kra n yirmad ney n yinsayen ney n wuraren s way-s tettwassen temnađt-nwen.

Aru-d ađris ideg ara d-tsegzuđ yiwen n usentel s way-s tettwassen temnađt-ik.

Ini-d deg uđris-ik:

- *melmi i t-xeddmn,*
- *amek i t-xeddmn.*

4-7-Exercices de conjugaison

Ce type d'exercice permet à l'apprenant de connaître les différents temps ou aspects d'une langue . On lui donne par exemple des verbes à conjuguer.

Exemple: exercice N°2 page 14

Sefti amyag « anef » akked wudem wis krađ n wasuf amalay(netta), deg:

- *Yizri anilaw;*
- *Yizri anibaw;*
- *Wurmir bu-tzelya « ad »;*

- *Wurmīr ussid;*
- *Wanaḍ aherfi d wussid.*

Exemple: exercice N°2 page 70.

Err imyagen yellan gar tacciwin d imayunen inibawen.

- *Win ur (issin) ad ixid, yetbee nnefda;*
- *Win ur (izmir) i lxir, yerr areṭṭal;*
- *Tin ur (hkem) aqemmuc-is, ad d-tawi lada s iri-s;*
- *Azawan ur k-(zzuzen), irennu-d lxiq.*

4-8-Exercice de grammaire

C'est l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.

Exemple : exercice N°2 page 13

Senfel asemmad yettuderren s umqimultiy

- *Yura tamsirt;*
- *Iselmed i warraw-is;*
- *Yeffey yer unnar;*
- *Tuyal s axxam n baba-s.*

4-9-Exercice d'orthographe

Selon W. MACKÉY

« Ils comprennent des exercices servant à compléter les mots, à les construire ou à les composer. Le lien entre le son et la lettre peut être, si nécessaire, établi grâce à la dictée. ».¹

L'orthographe est définie comme un ensemble de règles régissant l'écriture des mots d'une langue.

Exemple : exercice N°1 page 28.

Err asyal n usigez iwatan deg wadeg n (/).

Akken kan yuwed s axxam / yuyal-d/ anda akka ay tesnetleḍ aqerruy-ik/ netta yusa-d zik/ ma d kečč yurek ifassen-ik/ Mayas d tin-Hinan akked Tlelli seddan ussan n usgunfu /deg Tegzirin Tiknariyin /.

4-10- Exercices de lexique

C'est l'ensemble des mots et des unités formant le vocabulaire d'une langue, ils visent à l'acquisition des notions de: synonyme, contraire, champ lexical.

¹ MACKÉY W., *Op.cit.*, p. 577.

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

4-10-1- Les synonymes

Il est demandé à l'apprenant de trouver l'équivalent ou la signification d'un mot ou d'un énoncé.

Exemple: exercice page 81.

Deg leemer, ad yeseu umaḍal azal n ukkuḍ d uzgen (4,5) n yimelyaren n yisegasen.

-Af-d anamek n wawal « azal » deg tefyirt-a.

4-10-2 Les contraires

Il est demandé à l'apprenant de trouver l'opposition d'un autre mot.

Exemple : exercice en page 38.

Qqen yal awal d unemgal-is.

<i>Awal</i>	<i>Anemgal-is</i>
<i>-mmekti-d</i>	<i>-aneggaru</i>
<i>-amezwaru</i>	<i>-tṭef</i>
<i>-ayelluy</i>	<i>-tṭrad</i>
<i>-kcem</i>	<i>-alluy</i>
<i>-adrar</i>	<i>-ttu</i>
<i>-zgel</i>	<i>-ffey</i>
<i>-tabyest</i>	<i>-tuggdi</i>
<i>-talwit</i>	<i>-azayer</i>

4-10-3- Le champ lexical

Il s'agit de demander à l'apprenant des mots qui se rapportent à un même thème, et de trouver les mots de la même famille. Ce type d'exercice suppose que l'apprenant maîtrise le lexique de sa langue est qu'il peut le fournir.

Exemple :exercice en page 38.

Efk-d awalen yeqqnen yer wawalen-a.

- *Tafekka,.....*
- *Axxam,.....*
- *Akud,.....*

4-10-4- Exercices ludiques

Ce sont des exercices sous-forme de jeu (*devinette, proverbe...etc*). Ils consistent à reconstruire des mots qui permettent à l'apprenant de mobiliser et de redécouvrir les connaissances lexicales.

Les exercices ludiques sont introuvables dans ce manuel bien qu'ils permettent à l'apprenant de découvrir les connaissances concernant le patrimoine culturel.

▪ **Finalité des exercices:**

- Apprendre et enrichir le vocabulaire de l'apprenant;
- Permettre à l'apprenant de consolider ses compétences déjà acquises;
- L'attraction de l'attention de l'apprenant sur la structure de la langue;
- L'apprentissage de l'orthographe qui demeure une préoccupation première de l'enseignement de la langue maternelle;
- La pratique de dictée et les exercices peuvent jouer un grand rôle dans l'apprentissage de la langue.

I-Présentation du questionnaire

Pour mener notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire de 24 questions dans le but de suivre l'analyse du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne et de voir aussi s'il est en adéquation avec le programme officiel, et s'il est à la portée des enseignants et des apprenants.

Afin de pouvoir récolter les données à nos questionnements, nous nous sommes rapprochés auprès des enseignants et des inspecteurs de tamazight au cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou.

Nous avons, à cet effet, pu distribuer 20 questionnaires et nous n'avons récupéré que 13 pour servir d'objet d'analyse.

Parmi les difficultés que j'ai rencontrées dans la réalisation du mémoire sur le terrain sont les suivantes :

Certains enseignants n'arrivent pas à s'exprimer par la langue française il dit à ce propos qu'ils ont l'habitude de parler et s'exprimer en kabyle c'est pour ça ils n'arrivent pas à remplir les questionnaires en français donc nous sommes obligés de les traduire à la langue de la réalisation du questionnaire pour que nous puissions les analyser. Par contre certains d'autres ils ont répondu à la question ouverte (oui-non) sans justification et quand nous cherchons à comprendre leurs réponses ils disent c'est ça que nous savons c'est-à-dire ils ont un savoir limité sont pas convaincu de ce qu'ils ont écrit de dire.

Nous avons constaté en outre que certains informateurs hésitent à répondre à notre questionnaire. Il y a lieu aussi de signaler quelques enseignants n'ont pas répondu à toutes ces questions.

II- Analyse des données**II-1 Terrain d'enquête et profil des informateurs**

Il y a lieu de noter, que nous avons été autorisées à assister aux regroupements organisés par les inspecteurs de tamazight. Ceci nous a permis d'observer leurs comportements à l'enseignement de tamazight d'une manière générale et au contenu du manuel scolaire en particulier.

Avant d'analyser les réponses obtenues, nous allons d'abord présenter le profil de nos informateurs, à savoir : le sexe, l'âge, le grade, le lieu d'exercice, date de début d'exercice, nombre de questionnaires recueillis, dans le tableau suivant :

Tableau N°8 : Profil des enseignants et inspecteurs

CN	Inf	Etablissement	Sexe	Age	Grade	Date de début d'exercice	Nombre de questionnaire recueilles
Tizi-Ouzou	E 1	Babouche Saïd	F	34 ans	Licencié	2015	1
	E 2	Hammoutène Ali	F	34 ans	Licencié	2008	1
	E 3	Colonel Lotfi	F	36 ans	Licencié	2010	1
	E 4	Dardar Saïd	F	38 ans	Licencié	2006	1
	E 5	Haliche Hocine	F	38 ans	Licencié	2004	1
	E 6	Mouloud Feraoun	F	48 ans	Licencié	1997	1
Ain Zaouïa	E 7	Frère Sadat-Boumahni-	F	25 ans	Autres	2016	1
Aït Yahia Moussa	E 8	Iâllalen	F	31 ans	Licencié	2014	1
Beni Douala	E 9	Aliche Youcef	F	36 ans	Licencié	2009	1
Boukhalfa	E 10	Boukhalfa	F	38 ans	Licencié	2010	1
Tizi Ouzou	Ins 1	DEW T-O Inspection de tamazight circonscription N°02	M	51 ans	Licencié	1995	1
Tizi Ouzou	Ins 2	DEW T-O inspection de tamazight circonscription N°03	M	53 ans	Licencié	1995	1
Tizi Ouzou	Ins 3	DEW T-O inspection de tamazight circonscription N°01	M	56 ans	Licencié	1999	1

Source : données réalisées par nous-même.

Durant notre enquête, nous avons distribués 20 questionnaires mais nous nous sommes parvenu à récupérer uniquement 13 remplies par nos enquêtés ceci nous permettra d'analyser les données.

Cela nous a confirmé que la majorité de nos enquêtés sont des femmes licenciées cela confirme que le domaine d'enseignement est plus apprécié par le sexe féminin par rapport au sexe masculin.

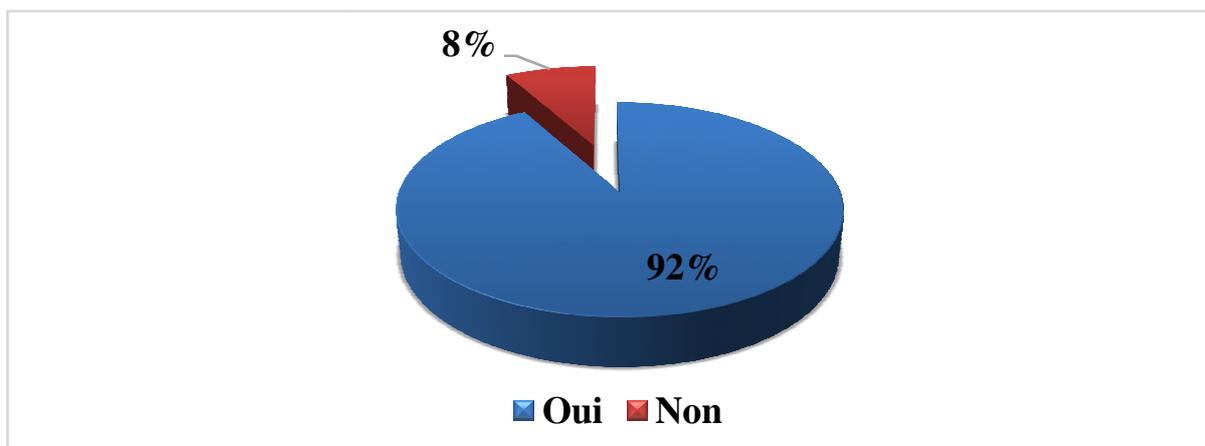
La majorité de nos inspecteurs interrogés sont plus âgés c'est-à-dire ayant plus de 50 ans et cela signifie que les hommes sont plus majoritaires dans leurs domaines.

La plupart des enseignants interrogés pendant notre enquête ont fait leur cursus à partir des années 2000 contrairement aux inspecteurs qui ont commencé à partir des années 1995.

II-2 Qualité du manuel (contenus et programme)

Graphe N°1 : Différence entre l'actuel manuel est l'ancien.

A la 6^{ème} question : En quoi diffère l'actuel manuel de l'ancien ?



Source : grapheréalisé par nous-même.

Nous avons constaté que 92% des informateurs ont répondu que l'actuel manuel est différent de l'ancien par rapport au projet cela est justifié par les arguments suivants :

- « Ily'a une distinction entre les manuels par rapport aux projets dans l'ancien manuel comportent : le conte, le patrimoine et les activités. Le nouveau manuel comporte le narratif réel ou légendaire et aussi il y a les mutations pédagogiques ».
- « Le programme actuel il prend en compte à travers ces projets et ses séquences pédagogiques les valeurs sociales, culturelles et universelles et inculquer aux apprenants exemple : Tameyra n Unzar, Timecredt ».
- « Dans le nouveau manuel il y'a deux projets « Ad d-negammud n wullisen i temsizzelt n wassagraylan n tutlayt n tyemmat ». « Ad d-neskertasyunttamugiltyefuselfu n yimdanen i usehbiberyeftwennadt ». Par contre l'ancienne comporte trois projets qui sont « Tira n udriswullisyebdayefkraç n tgezmin » « Asewsen n wansayen n temnaçt-nney d wazalensean di tmetti » « Tira n udrisasegzay (ussnan) »
- « Les projets réalisés dans le nouveau manuel s'adaptent à l'approche par compétence par contre dans l'ancien, l'approche par compétence n'est pas mise en considération ».
- « La façon de présenter les projets est vraiment magnifique ; chaque projet est subdivisé en séquences et chaque séquence contient des textes différents ».

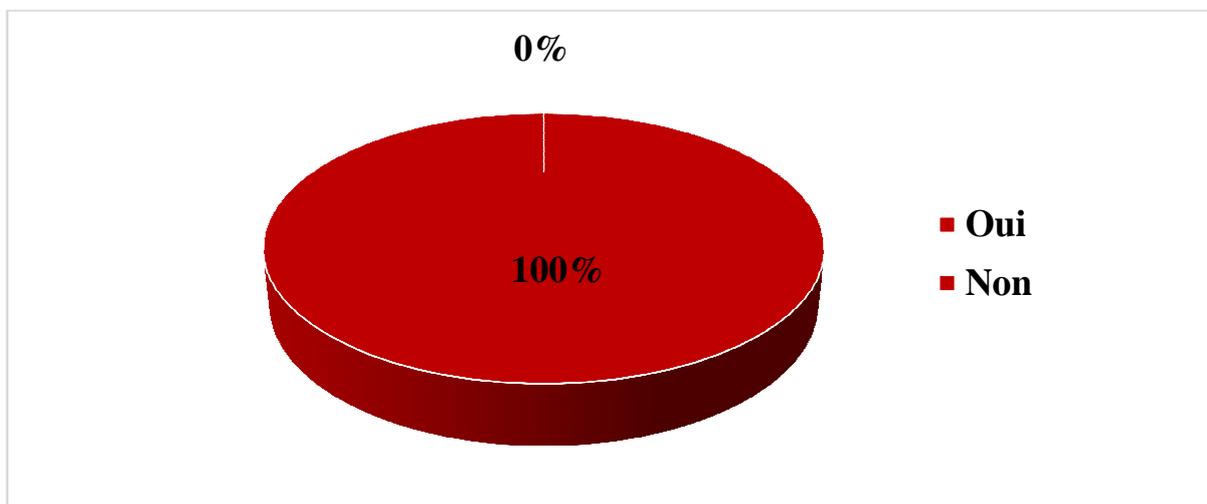
Par contre certains informateurs ont répondu négativement avec un taux de 8%, ils ont donné les réponses suivantes :

- « Les projets sont inchangés dans le nouveau manuel ».
- « Les projets proposés dans le manuel de 3^{ème} année moyenne doivent changer car c'est une répétition de ce qu'ils ont fait déjà en première et en deuxième année. Comme par

exemple : la narration, la description et l'explication et c'est la même chose en troisième année ».

- *« Le manque d'une succession des projets par rapport aux niveaux ».*

Par ailleurs, les séquences représentent 100%. Les résultats chiffrés sont présentés dans le graphe suivant.



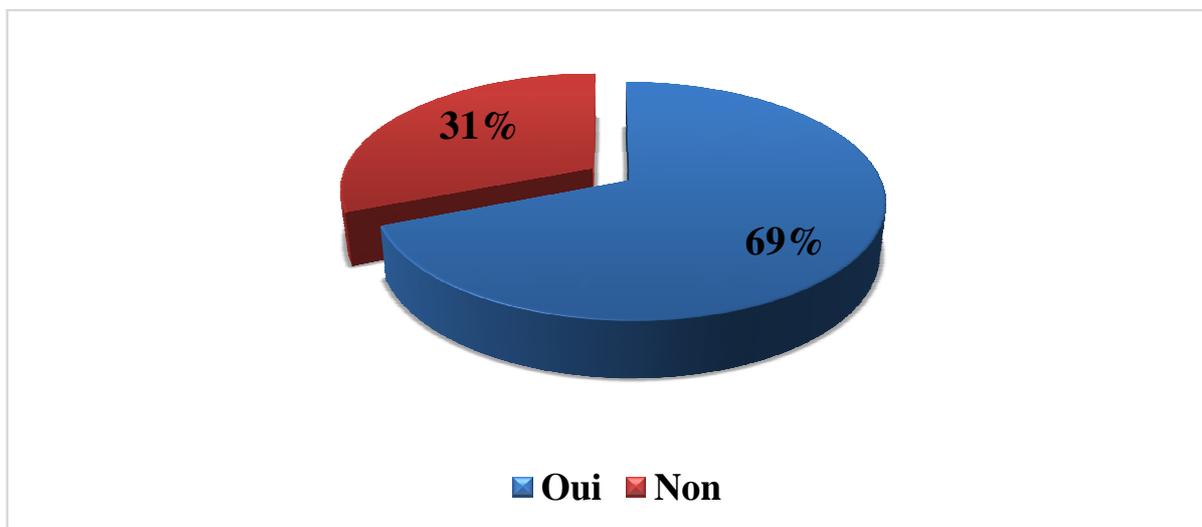
Source : graphe réalisé par nous-même.

La totalité des enquêtés (100%) ont répondu que les séquences qui existent dans l'actuel et l'ancien manuel sont totalement différentes et cela est expliqué dans les réponses suivantes :

- *« Dans l'actuel manuel, il y a eu l'insertion du texte argumentatif alors que dans l'ancien il n'existe plus ».*
- *« Dans l'ancien manuel, il y avait d'autres séquences ».*
- *« Le présent manuel comporte 7 séquences, par contre dans l'ancien manuel on trouve 8 séquences qui sont totalement différents ».*
- *« Dans chaque séquence (le nouveau manuel) on trouve des textes de la compréhension à l'orale et la préparation à l'écrit et cela diffère de l'ancien manuel ».*
- *« Dans l'ancien manuel, il y a eu une continuité des séquences (1-2-3...) par contre, le nouveau manuel chaque séquence comporte une présentation que ce soit au niveau des textes, éléments de la langue et la production écrite. Cela permet aux apprenants de savoir ce qu'ils vont faire dans cette séquence ».*

Graphe N°2 : Programme de troisième année moyen de tamazight

A la 7^{ème} question : Est-il conforme au programme de troisième année moyenne de Tamazight ?



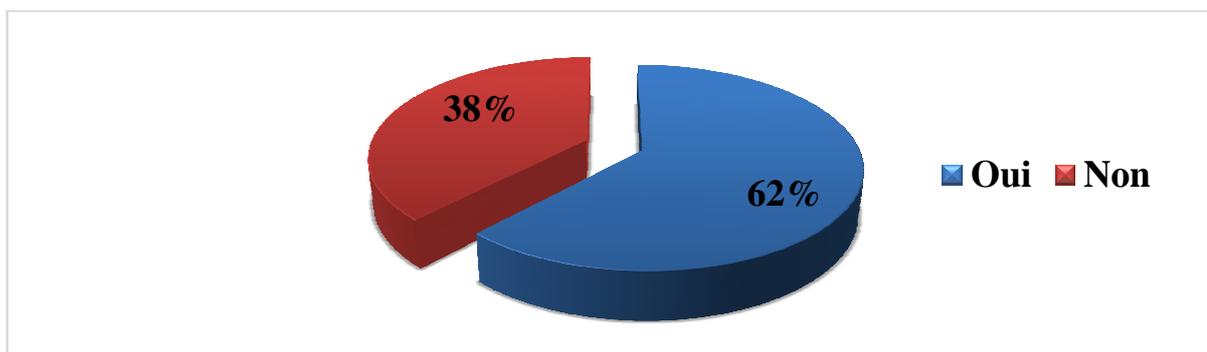
Source : Graphe réalisé par nous-même.

La majorité 69% des enquêtées ont répondu positivement contre 31%. La première catégorie explique sa position comme suite :

- « En ce qui concerne les compétences discursive, l'acquisition des valeurs, le développement des compétences de communication et expression orales, de lecture et compréhension de l'écrit exigés dans le programme sont respectés dans le manuel de la 3^{ème} AM ; quant à la démarche d'enseignement/apprentissage exigées dans le programme de ce même niveau n'est pas suivie ».
- « Un manuel est toujours le reflet du programme car les membres de la commission d'expertise se basent en premier sur la conformité du manuel au programme entre autre ».
- « Le programme est conforme par rapport à l'enseignement de tamazight et aux besoins des apprenants ».
- Le reste quatre enseignants disent que le manuel ne conforme pas au programme de 3^{ème} année moyen de tamazight est cela est justifié par les réponses suivantes :
- « Le programme de l'actuel manuel n'est guère une continuité pour les deux programmes précédents »
- « Le programme de tamazight n'est pas élaboré par palier, contrairement aux autres matières ».

Graphe N°3 :L'approche par compétence dans l'actuel manuel.

A la 9^{ème} question : L'approche par compétence est-elle prise en considération ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La majorité des informateurs 62% confirme que l'approche par compétence est prise en considération dans ce manuel ils affirment à ce propos :

- « *l'approche par compétence est le moyen prôné par le Ministère de l'Education Nationale donc on ne peut pas ne pas l'adopter et l'utiliser dans le manuel sinon il ne sera pas homologué* ».
- « *L'apprenant est motivé par l'approche par compétence en plus de sa il devient autodidacte, il s'habitue à travailler seul (l'élève devient enseignant)* ».
- « *C'est une méthode constructive, instructive il le prépare à se prendre en charge dans toutes les matières* ».
- « *L'apprenant évolue selon des situations problèmes et d'intégrations. Exemple : dans la production de l'orale l'élève s'exprime librement* ».
- « *Le principe de la pédagogie de projet est fondé sur la compétence, donc l'approche par compétence est prise en considération* ».

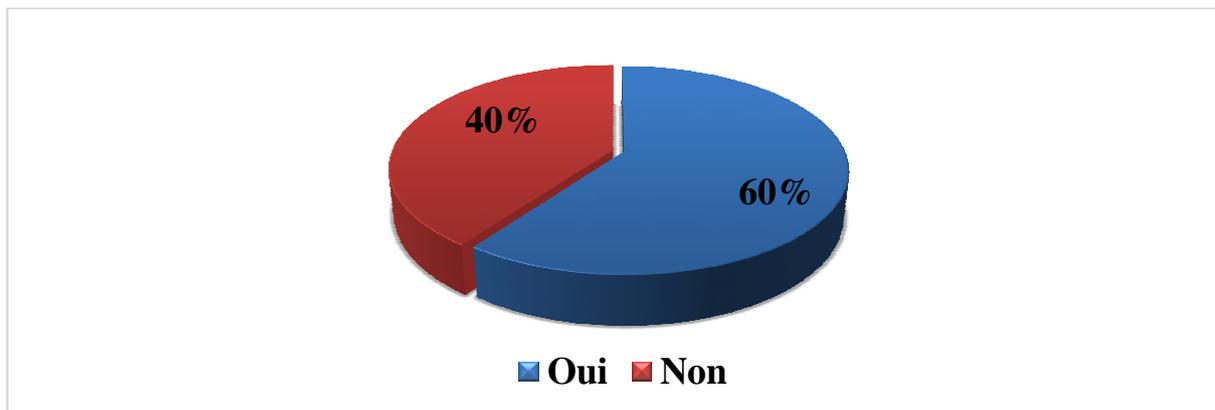
Par ailleurs, 5 autres enquêtés avec un taux de 38% ont un avis différent. Ils déclarent que :

- « *Avec le présent manuel, l'apprenant n'est pas mis au centre d'apprentissage : « absente du modèle constructiviste ». La notion de ressource est également absente* ».
- « *On a suivi la méthode utilisée dans l'approche par les contenus* ».
- « *Absence d'éléments de l'approche par compétence au fur et à mesure qu'on avance dans la séquence* ».
- « *Nous constatons également que les leçons de vocabulaire et quelques-unes de grammaire ne sont pas des ressources à mobiliser pour résoudre une situation-problème. Elle présente un savoir mort* ».

- « L'approche par compétence n'est pas prise en considération car la démarche proposée dans le manuel ne propose pas à l'apprenant des situations qui lui permettent de construire lui-même ses connaissances ».

Graphes N°4 : L'intérêt de l'apprenant à l'égard du manuel.

A la 12^{ème} question : Le manuel scolaire attire-t-il l'apprenant ?



Source : graphique réalisé par nous-même

La majorité des enseignants, soit 60 %, ont confirmé que les apprenants s'intéressent au manuel car ils abordent des thèmes qui touchent à leur vie quotidienne et à leur tradition des anciens ancêtres de la population amazighophone. Ils ont présenté les arguments suivants :

- « Dans le premier projet c'est le conte qui est présenté, exemple : « yelli-s n uruḥani », « Agellid d yiḍulan-is » l'apprenant est intéressé et cherche la fin de l'histoire. Dans le deuxième projet, c'est les textes explicatifs que les thèmes abordés sont attirants, exemple : « Timerqemt », « Abarey ».
- « Le nouveau manuel par rapport à l'ancien, il est doté d'illustrations qui aident l'apprenant à s'exprimer surtout pour les arabophones ».
- « Le manuel est présentable, que ce soit au niveau des couleurs, des images, des thèmes abordés, l'organisation des activités tout ça pousse l'apprenant à suivre et à s'intéressé ».
- « Présentation des textes argumentatifs qui parle sur la protection de l'environnement comme par exemple : « Asekluyerfan », « Ammus n waman ».

Le reste, soit 40% ont un avis différent, ils déclarent que :

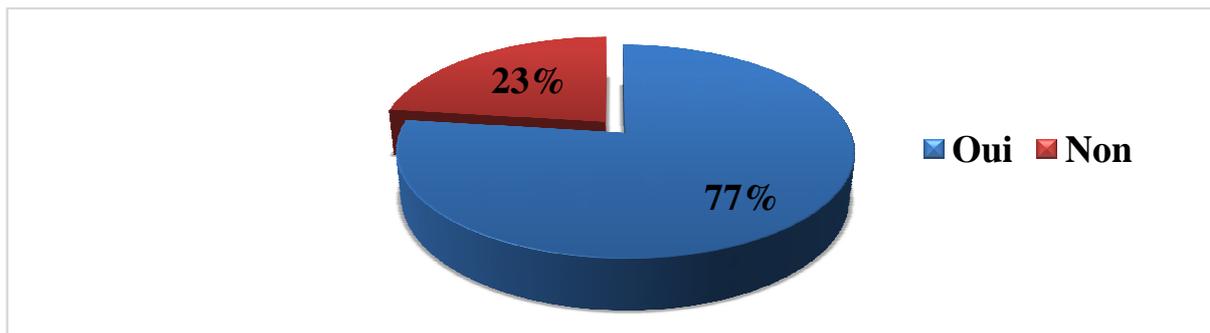
- « Le thème des textes narratifs sont trop long donc ils n'attirent pas l'apprenant est cela est justifié par des textes comme par exemple : « Bu-ulyem d umnay » qui n'a pas de valeur on a l'impression qu'il est inachevé ».

- « Les situations proposées ne motivent pas l'apprenant car elles ne représentent pas des réalités qu'il pourra rencontrer dans sa vie quotidienne ».
- « Il n'y a pas de textes assez intéressants parce que leurs thèmes sont toujours « tués ».

Les inspecteurs n'ont pas répondu à cette question car tout simplement c'est une question qui ne les concerne pas elle vise uniquement les enseignants.

Graphique N°5 : Répartition des séquences.

A la 13^{ème} question : Les séquences sont-elles bien réparties ?



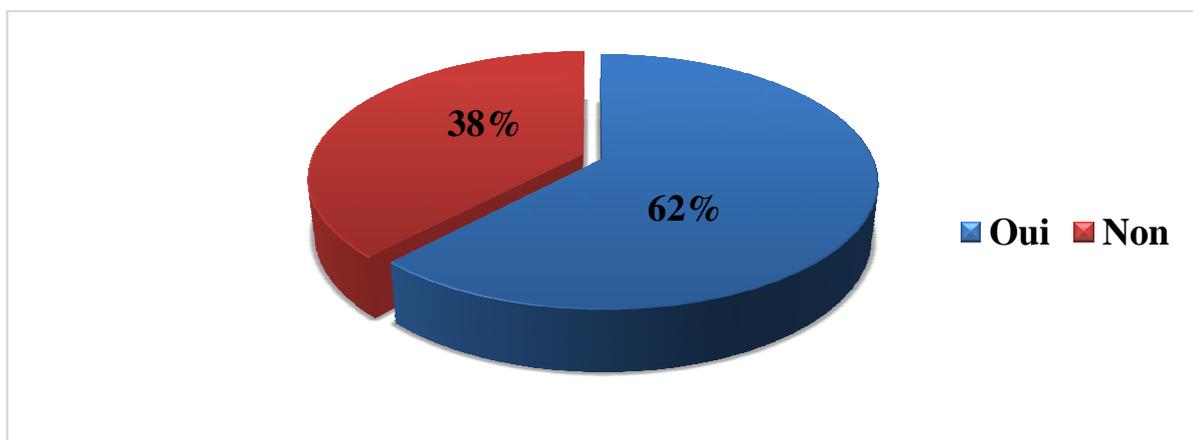
Source : graphe réalisé par nous-même.

La majorité des informateurs soit 77% affirment que les séquences sont bien réparties, cela est expliqué dans les réponses suivantes :

- « Les séquences sont faites de manière à développer une partie de la compétence terminale assignée au projet, donc elles se complètent et doivent former un tout car comme son nom l'indique c'est une partie du projet ».
- « Si nous parlons d'équilibre qui existe entre les deux projets, c'est oui ».
- « Oui elles sont bien réparties à l'exception de la première séquence du premier projet concernant le schéma narratif du conte qui n'a aucune relation avec le reste des séquences ».
- « Ils ont un rapport avec la compétence visée et aussi ils ont un rapport avec les notions de grammaire et d'orthographe ».
- « Il y a une certaine cohérence entre les séquences données ».
- Par contre les autres informateurs avec un total de 23% ont répondu négativement ils ont répondu comme suit :
- « Il y a une séquence dans le premier projet qui doit être au deuxième projet (asegzi) ».
- « Il n'y a ni cohérence ni continuité dans les séquences ».
- « Elles sont mélangées il y'a des séquences qui ne doivent même pas être abordées en 3^{ème} année ».

Graphe N°6 : Complémentarité des séquences

A la 14^{ème} question : Les séquences sont-elles proposées d'une façon complémentaire ?



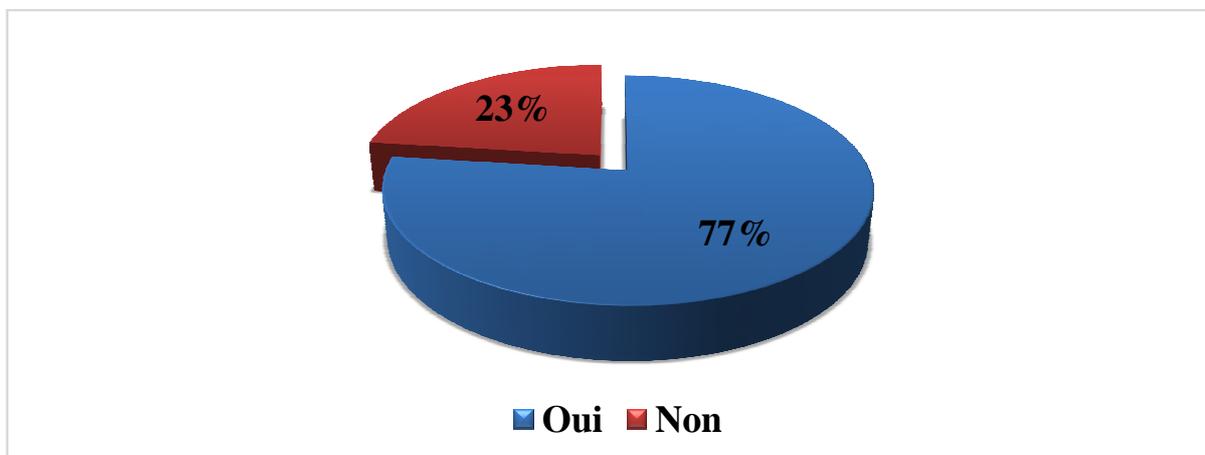
Source : graphe réalisé par nous-même.

La plupart des enquêtés interrogés avec un nombre de 62% ont répondu positivement contre 38%, ils ont présenté les arguments suivants :

- « Les séquences de chaque projet sont complémentaires à l'exception du 1^{er} projet du manuel de la 3^{ème} A.M où la 1^{ère} séquence n'est pas complémentaire avec les autres. Dans cette séquence l'apprenant va produire un texte narratif (conte imaginaire) à partir d'un schéma actantiel, tandis que dans les autres séquences de ce même projet, il va produire des textes narratifs (vraisemblables) dans lesquels il intégrera des passages dialogués, descriptifs et explicatifs ».
- « Il y a un enchaînement logique dans l'organisation des séquences ».
- « On ne peut pas faire un projet sans séquences complémentaires ».
- « Les séquences convergentes vers l'intitulé du projet ».
- Par ailleurs, 5 autres informateurs ont un avis différent. Ils disent que :
- « Les séquences dans les présents manuels sont pensées en termes d'unités didactiques : c'est-à-dire d'une façon compartimentée et cloisonnée (il n'y a pas de rapport entre elles) ».
- « Il n'y a pas de relation entre les séquences données, il y avait une certaine anarchie surtout dans le projet un »
- « Elles sont différentes par rapport au thème surtout dans le 2^{ème} projet les séquences sont indépendantes. Dans le 1^{er} projet, il y a un mélange entre le réel et l'imaginaire ».

Graphe N°7 : Le volume horaire.

A la 18^{ème} question : Le volume horaire, est-il suffisant afin de terminer une séquence donnée ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

77% des informateurs affirment que le volume horaire est insuffisant ils disent :

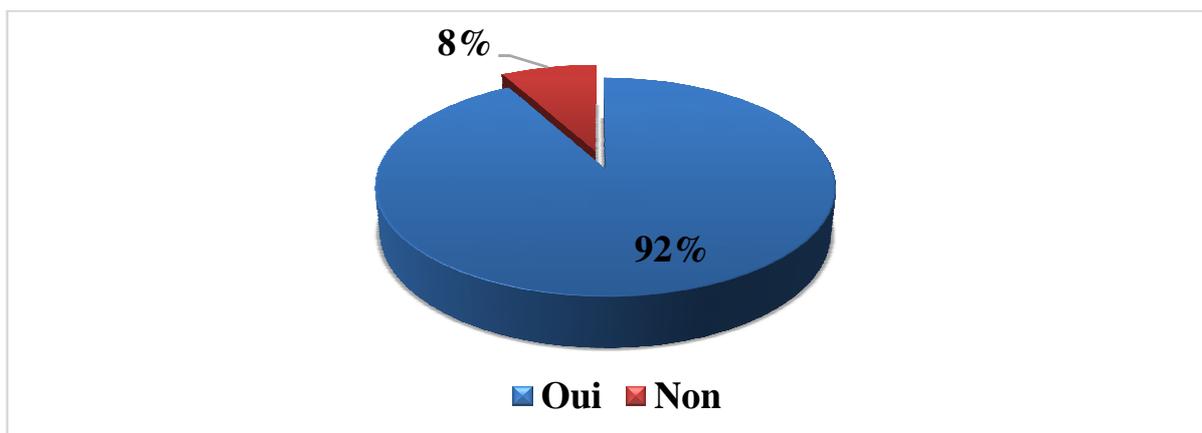
- « Dans le cas de la production écrite, qui est le fruit de tout apprentissage, le volume horaire assigné à cette activité (2heur) est insuffisant pour entrainer l'apprenant à produire d'une manière efficace ».
- « Le volume horaire n'est pas suffisant pour combler le programme, trois heures par semaine c'est très peu ».
- « Puisqu'il y a la compréhension de l'oral, on doit enseigner plus (le volume horaire) ».
- « Vu la charge du programme il n'a jamais été achevé. On a besoin de plus d'une heure pour remédier les lacunes des apprenants dans lequel on dispose des cours et évaluer au même temps les apprenants ».
- « Trois heures, c'est insuffisant pour présenter les leçons afin que les élèves arrivent à assimiler le maximum de savoirs ».

Le reste des enquêtés qui sont à 23% sont satisfait du volume horaire ; ils ont justifié leur position par les réponses suivantes :

- « Les projets et les séquences sont organisés en fonction du temps, ils sont établis à l'avance ».
- « Un bon enseignant c'est celui qui sait gérer son temps ».
- « Les enseignants qui ont été satisfaits ont jugé qu'ils peuvent préparer ce qu'il reste à faire chez eux ».

Graphe N°8 : Les images utilisées dans le manuel.

A la 19^{ème} question : Les images sont-elles conformes au contenu des textes ?



Source : graphe réalisé par nous même.

À travers ce graphe, nous avons constaté que les images sont un élément principal qui attire l'apprenant et le captive. L'image représente un aide pour comprendre le sens d'un texte. La majorité des informateurs (92%) ont répondu positivement à cette question ils disent à ce propos :

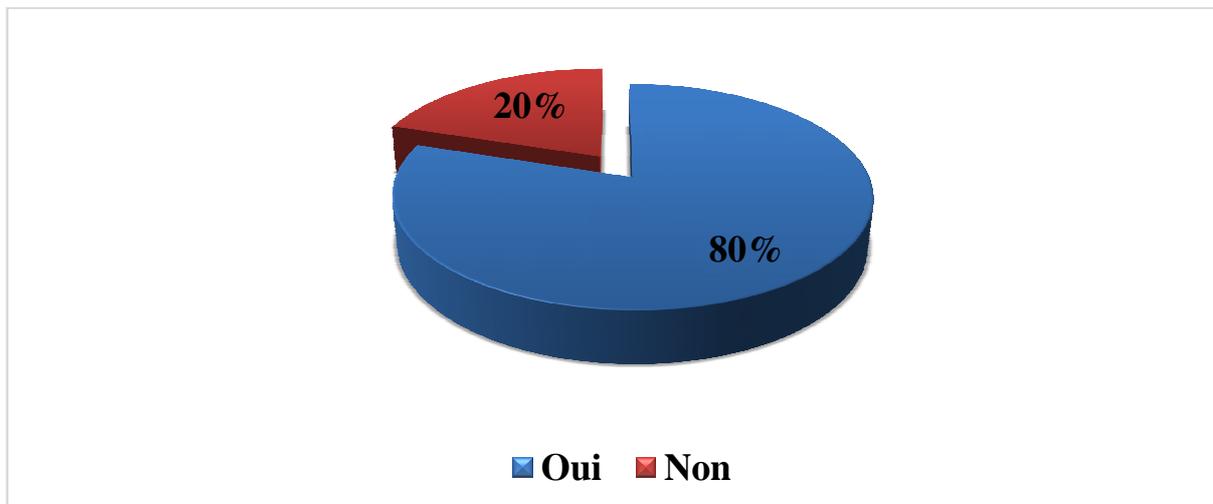
- « Les images attribuées aux textes sont bien illustrées, enrichissantes et aident l'apprenant à mieux comprendre l'écrit surtout pour les apprenants non natifs de la langue (arabophones) ».
- « Les illustrations utilisées pour chaque texte ont un rapport avec le contenu du texte ».
- « Grâce aux images l'élève peut comprendre le thème sans passer à la lecture du texte ».
- « L'image permettre à l'élève de créer le sens d'imaginer et de la valorisation et curiosité pour assimiler ».
- « Les images sont bien choisi en fonction du thème abordé ».
- « Elle reflète la réalité du texte et attire l'apprenant avec ses couleurs et ses illustrations ; elle est considérée comme un résumé du texte support ».

Par contre une seule enseignante qui a répondu négativement avec un taux de 8%, elle a donné la réponse suivante :

- « Il n'y a aucune relation avec le contenu du texte ».

Graphe N°9 : Textes proposés dans le manuel

A la 20^{ème} question : Les textes proposés sont-ils attrayants pour l'apprenant ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

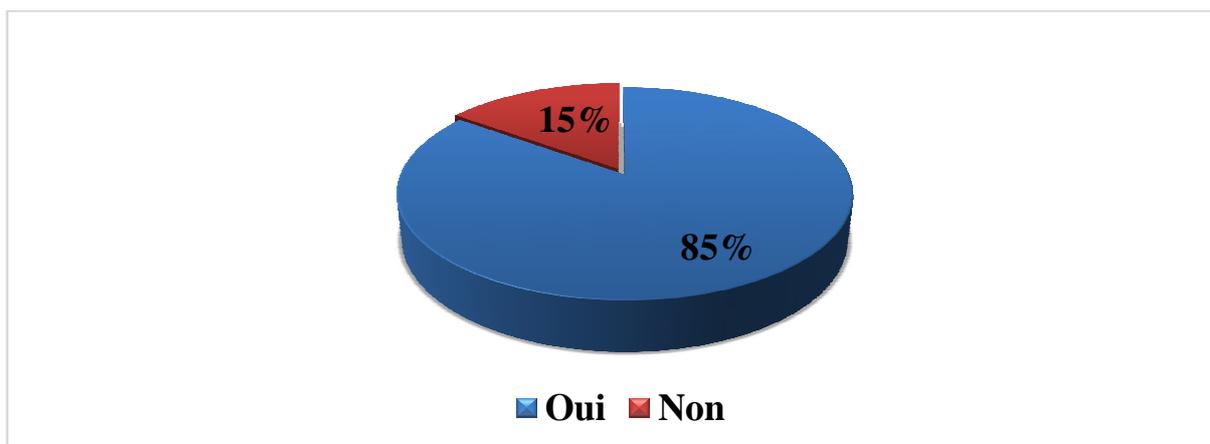
Afin de vérifier si les contenus des textes sont attrayants pour les apprenants, nous avons demandé l'avis des enseignants. La majorité des enseignants (80%) confirme que les textes intéressent les apprenants. Cela est justifié par les réponses suivantes :

- « 80% sont attrayants, le reste 20% sont renforcés par des supports visuels, des images, des vidéos pour mieux attirer l'apprenant et enrichir l'apprentissage ».
- « Dans ce manuel il y a des thèmes qui sont attractives, ils ont la curiosité de voir la fin surtout les textes : « **Timerqemt** », « **Tayelalt** », « **Asekluyerfan** ».
- « Les thèmes choisis en fonction de type et de genre de texte ».
- « Les contenus des textes intéressent les apprenants ils écoutent et ils participent durant la séance de la lecture exemple : les textes scientifiques vu qu'ils les ont déjà étudiés ».
- « Les textes sont choisis selon l'âge et les intérêts des élèves ».
- Par ailleurs, 20% des enseignants qui ne sont pas d'accord disent :
- « Les thèmes traités dedans ne sont pas intéressants exemple : « **Bu- ulyem d umnay** ».
- « Il y a des textes qui sont longs et qui sont vraiment difficile à les comprendre par exemple : « **Tallit n ttrad** », « **Yelli-s n uruhani** » leur structure et un peu difficile pour l'apprenant de 3ème année ».

Les inspecteurs n'ont pas répondu à cette question parce qu'elle ne les concerne pas elle concerne uniquement les enseignants qui ont un rapport direct avec les apprenants.

Graphe N°10 : Production des textes dans le manuel.

A la 21^{ème} question : Le manuel amène-t-il l'apprenant à produire des textes



Source : graphe réalisé par nous-même.

D'après la majorité de nos informateurs interrogés, soit 85%, affirment que le manuel amène l'apprenant à produire des textes de types variés, tout en se basant sur les caractéristiques de chacune d'elles. Il est précisé dans ce qui suit :

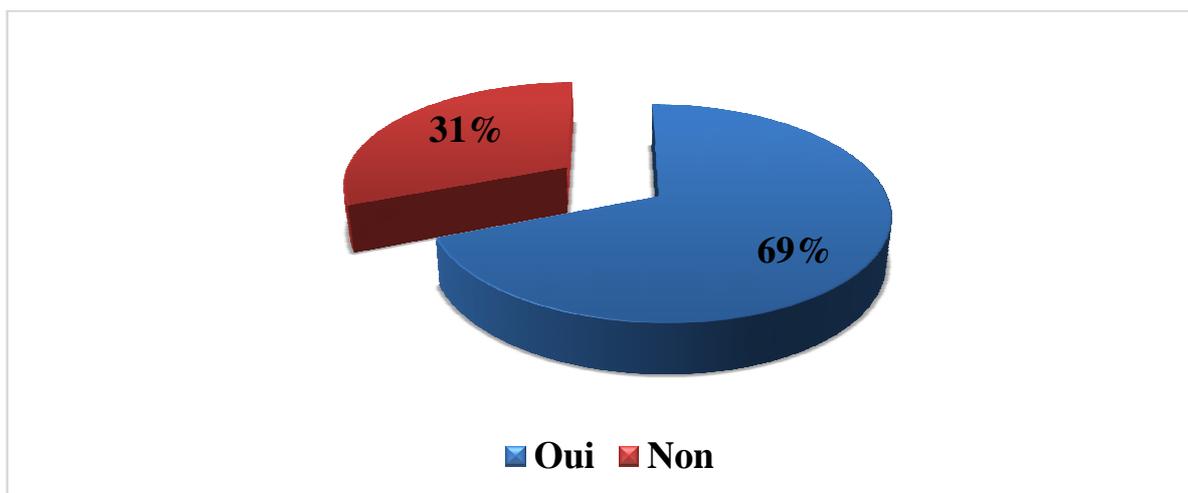
- « Les textes proposés sont bien exploités, d'ailleurs c'est le but en lecture l'apprenant doit apprendre à lire et écrire en pastichant les auteurs des textes proposés ».
- « L'apprenant est sollicité à la fin de chaque séquence de produire des textes à dominante narrative ».
- « L'apprenant réussit à produire des textes, mais cela à besoin d'un effort fourni par l'enseignant ».
- « A la fin de chaque séquence il y a une séance de la production écrite ou il va mobiliser tous les éléments de la langue qui a acquis durant la séquence ».
- « L'apprenant réussit aisément à produire des textes de types variés comme la description, l'explication ...et arrive à les intégrer dans un récit en mobilisant les ressources qui conviennent à chaque situation d'énonciation ».

Le reste 15% ont répondu négativement à cette question. Ils disent à ce propos :

- « Il ne l'aide pas du tout car c'est à l'enseignant de donner tout depuis le début jusqu'à la fin de chaque séquence surtout en ce qui concerne les éléments de la langue qu'il aura besoin ».
- « Absence de séances de vocabulaire portant sur le lexique thématique et les figures de style, fait que les textes produits ne sont pas d'une bonne qualité littéraire ».

Graphe N°11 : Exercices intégrés dans le manuel.

A la 22^{ème} question : Les exercices donnés permettent-ils une évaluation objective ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La majorité des informateurs affirment que le manuel ne comporte pas des exercices d'apprentissage qui permettent une évaluation objective avec un taux de 69%. Cela est justifié par les réponses suivantes :

- « La majorité des exercices proposés sont des exercices de l'application alors que pour acquérir une connaissance par l'approche par compétence on doit passer par ces stades de Bloom : identification, application, analyse, évaluation et la création ».
- « Il n'y a pas de stratégie d'évaluation dans le manuel ».
- « Ce sont des exercices trop simple et banal, c'est-à-dire que leur solutions sont clairs, d'autres fois on y mélange d'autres notions ».
- « La majorité des activités proposées ne sont pas objectives et ne visent pas l'évaluation des élèves ».
- « L'évaluation objective n'existe pas à 100%, mais on peut comme même évaluer à 60% ».

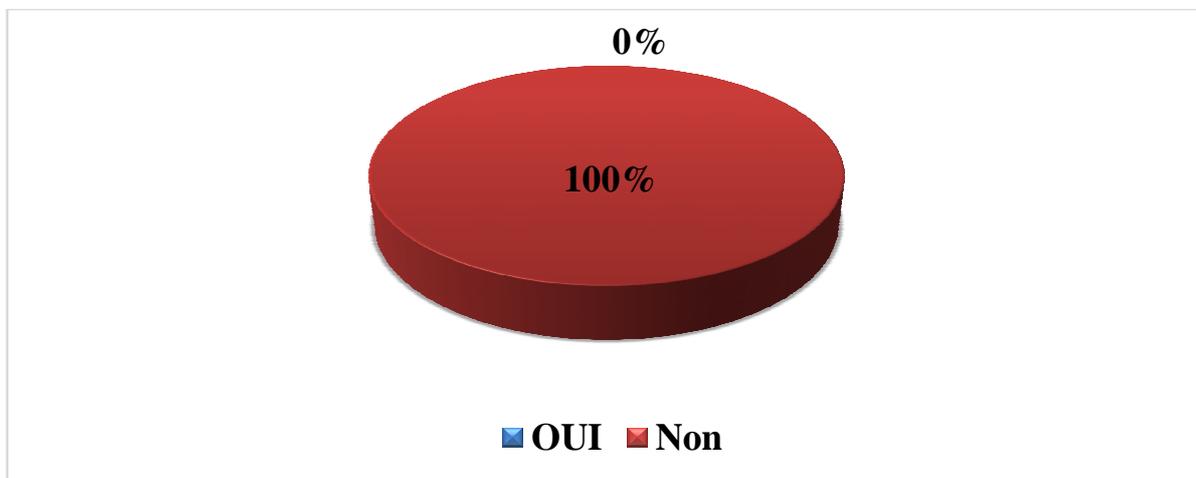
Par contre, les autres enquêter (31%) s'oppose à cette idée. Ils disent que :

- « Les exercices proposés permettent d'évaluer la maîtrise des ressources comme nous trouvons aussi des situations d'intégration qui permettent l'évaluation de la mobilisation des ressources ».
- « Il y a une richesse et une diversité dans les activités proposées ».
- « Les exercices sont une partie essentielle de la leçon. C'est avec eux qu'en peut atteindre les objectifs assignés à la leçon d'une manière efficace. »

II-3 Le manuel et son usage par enseignant

Graphe N°12 : Les différents supports utilisés par nos informateurs.

A la 10^{ème} question : L'actuel manuel scolaire est-il l'unique support pédagogique que vous utilisez ? Si non, quels sont les autres supports que vous utilisez ?



Source : grapheréalisé par nous-même.

Nous remarquons que 100% des informateurs utilisent d'autres supports, ils ne tiennent pas uniquement au manuel. Ils essayent toujours d'améliorer leur compétence et d'avoir un moyen qui va leur permettre de transmettre des connaissances en ce qui concerne les apprenants. Il y a lieu de noter qu'aucun enseignant n'utilise uniquement le manuel scolaire, il est précisé dans ce qui suit :

- « Plusieurs supports peuvent être utilisés dans l'enseignement apprentissage par l'approche par compétence à savoir : Les romans, les nouvelles, la revue, et d'autre document extra- scolaires ».
- « Le manuel de grammaire et conjugaison berbère de Kamal Nait Zerrad, les connecteurs de cohésion et de cohérence textuelles de la langue amazighe, les types de texte : Inventaire et analyse de ZahirMEKSEM ».
- « Les livres de grammaire, conjugaison, orthographe de BoussadKEBIR, ouvrage de grammaire de Mouloud Mammeri. D'autres supports tels que : Moussa IMARAZEN, Saïd BOULIFA, Salem CHAKER... ».
- « Utilisation des dictionnaires, internet, para-scolaire, emploi des textes illustrés par des images et des vidéos de mobile dès la première séance de la séquence ».
- « L'enseignant à l'attitude et la liberté d'utiliser tous les documents qui peuvent apporter un plus (en savoir) à ses apprenants quand il juge cela nécessaire car il est maître dans sa classe à condition qu'il prenne en considération le niveau de ses apprenants et leur besoin ».

Graphe N°13 : Usage du manuel par les informateurs.

A la 11^{ème} question : Utilisez-vous le manuel tel qu'il est proposé ?



Source : grapheréalisé par nous-même.

Dans le but de vérifier si le manuel scolaire de troisième année moyenne est utilisé intégralement comme un support pédagogique par nos informateurs, ou bien ils préfèrent de porter des modifications à l'aide des supports parascolaires.

Nous constatons que 92% des informateurs n'utilise pas le manuel scolaire tel qu'il est présenté. Et cela est dû à l'inadaptation entre les objectifs assignés aux séquences pédagogiques et leurs contenus. Cela est justifié par les réponses suivantes :

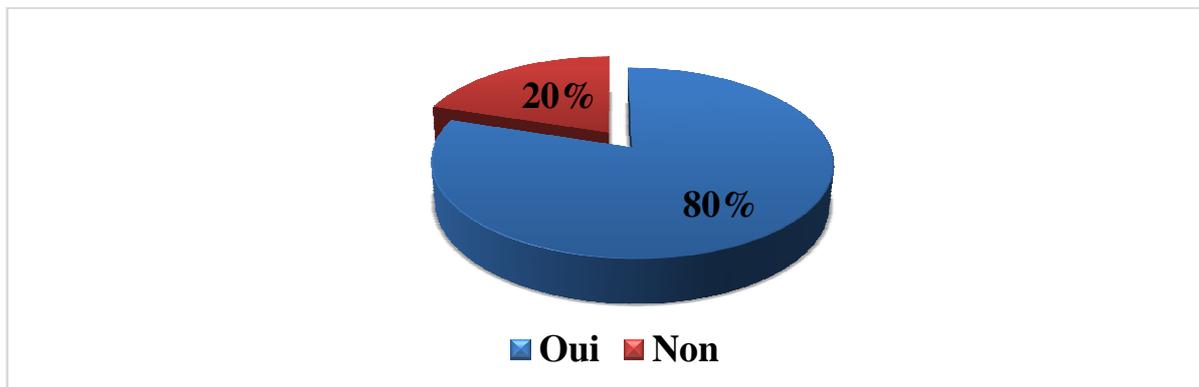
- « Le manuel n'est qu'un support pédagogique. Les apprentissages sont pensés en fonction des besoins sur le terrain et non selon le manuel ».
- « Certaines leçons de vocabulaire telles qu'elles sont présentées dans le manuel ne sont pas des ressources que l'apprenant mobilisera dans son activité de production écrite. Pour cela, je suis dans l'obligation de proposer d'autre leçons que je juge comme des ressources à mobiliser pour construire un savoir, surtout en vocabulaire et parfois même en grammaire et conjugaison ».
- « Parce que l'approche par compétences n'est pas prise en considération, la démarche suivie ne propose pas de situation qui motivent l'apprenant et qui le mettent au centre de l'apprentissage, ajoutant à cela que les ressources présentées ne répondent pas aux besoins de l'apprenant dans sa production écrite ».
- « Un bon enseignant ne peut pas être esclave du manuel. Il est appelé à innover et à varier ses sources car le manuel n'est qu'une des lectures du programmes ».

Par ailleurs, 8% pense le contraire. Elle dit à ce propos que :

- « Le manuel vient de « Manus » « main », on l'utilise quand on aura besoin, notamment les textes pour les activités de compréhension de l'écrit ».

Graphe N°14 : Les audio-visuels.

A la 23^{ème} question : Utilisez-vous des supports audio-visuels dans votre apprentissage ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La quasi-totalité des enseignants soit 80% trouvent que les supports audio-visuels sont des éléments essentiels dans l'apprentissage, elle facilite la transmission des messages elle aide l'apprenant à mieux comprendre et à se mettre dans des situations concrètes. Les réponses données se présentent comme suit :

- « Concernant la première activité de la séquence qui consiste à produire oralement à partir d'un support qui correspond au thème ».
- « Data-show et l'outil portable.»
- « Les tics (technologies de l'information et de la communication) seront d'une grande utilisés pour l'enseignement apprentissage de tamazight, notamment pour la compréhension de l'oral ».
- « J'utilise des images et des vidéos surtout dans le cours de compréhension et de production orale ».

Le reste 20% des enquêter contredisent cette idée. Ils déclarent que :

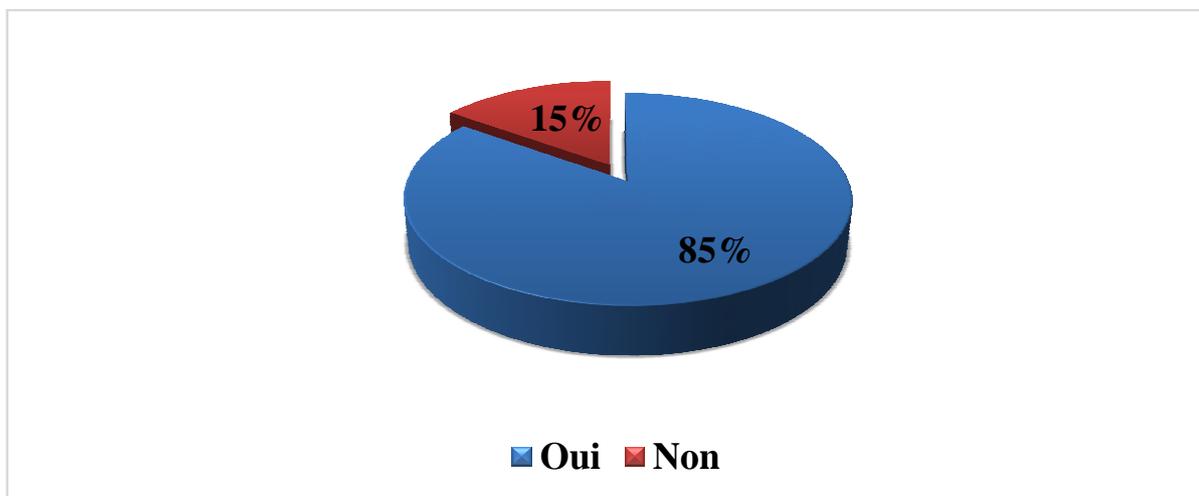
- « Il pourrait être utilisé, mais on n'a pas des outils pour les faire car cela sa demande des matériaux et beaucoup du temps ».
- « C'est très intéressant car l'apprenant est attiré : il voit avec ses yeux et entend, mais les moyens nous font défaut : la prise d'électricité ne fonctionne pas ».

A cet effet les inspecteurs n'ont pas répondu à cette question vue qu'elle ne les concerne pas ils ont justifié leursréponses par voir enseignants.

II-4 Des approches textuelles dans les manuels

Graphe N°15 : Pédagogie de projet dans l'actuel manuel

A la 8^{ème} question : La pédagogie de projet est-elle prise en charge dans l'actuel manuel ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La majorité des enquêtés avec un taux de 85% font travailler leurs apprenants en travail collaboratif contre 15%.

Pour ceux qui utilisent cette méthode disent à ce propos :

- « La pédagogie de projet est le moyen prôné par le Ministère de l'Education Nationale donc on ne peut pas ne pas l'adopter et l'utiliser dans le manuel sinon il ne sera pas homologué ».
- « A la fin de chaque projet, l'apprenant est appelé à faire un projet pour mettre en œuvre ses ressources acquises ».
- « La première des choses que les apprenants apprennent dans la pédagogie de projet c'est la modestie et l'esprit de coopération et de collaboration entre les apprenants eux même ».
- « C'est dans le travail de groupe qu'il peut avoir des interactions entre les apprenants, et cela leur permet de développer leurs intelligences et gagner du temps ».
- « C'est grâce au travail collaboratif qu'on facilite les conflits sociocognitifs, ils partagent les connaissances et s'adaptent à accepter d'autres avis et propositions ».

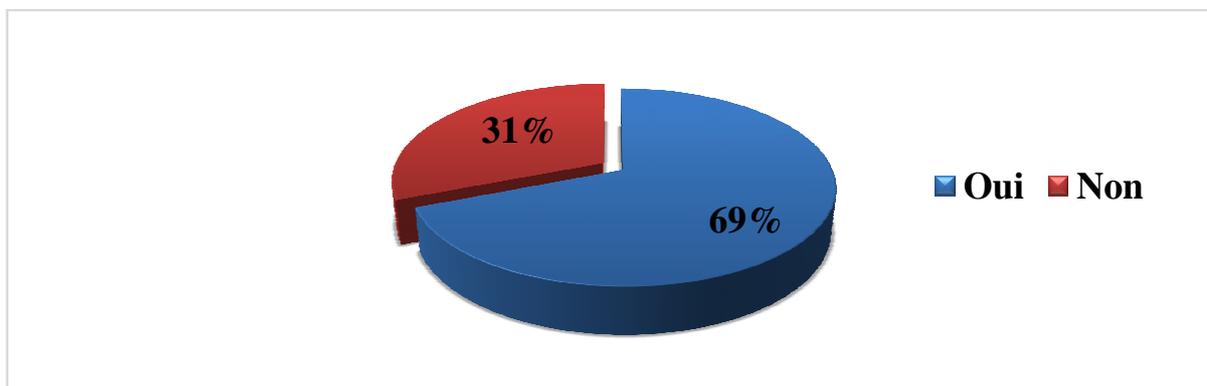
Ceux qui restent 15% préfèrent de ne pas utiliser cette méthode et cela est justifié par les réponses suivantes :

- « Malgré l'utilisation du concept de « asenfar », le projet n'est pas pris en considération. C'est le type de texte : « ullis » + « asegi » qui domine ».
- « Les notions abordées dans les séquences ne peuvent pas être intégrées dans la réalisation du projet ».

II-5 Le lexique des manuels (néologismes et emprunts)

Graphe N°16 : Néologisme intégrés dans le manuel.

A la 16^{ème} question : Trouvez-vous qu'il ya beaucoup de néologisme dans ce manuel ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La majorité des informateurs interrogés soit 69% ont confirmé que ce manuel comporte énormément de néologisme, cela est justifié par les réponses suivantes :

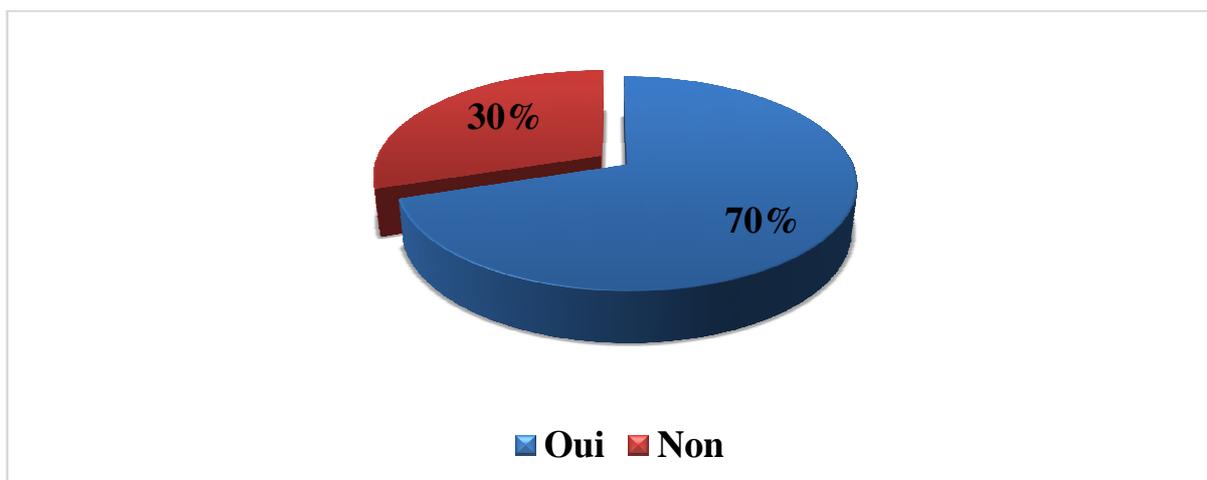
- « Il y a un usage abusif des néologismes ».
- « Il y a une difficulté énorme vu que des mots difficiles sont inexistant dans les dictionnaires ».
- « Des mots difficiles même nous en tant qu'enseignant en arrive pas à les comprendre ».
- « Il y a beaucoup de néologisme surtout dans le deuxième projet de la deuxième séquence ou il aborde des textes scientifiques tel que le volcan, tremblement du terre... ».
- « Ce sont des néologismes auxquels on trouve pas des explications pour nos apprenants ».
- « Les enseignants de la langue amazighe sont obligés de chercher à trouver les synonymes des nouveaux mots car ils n'existent pas dans le vocabulaire du manuel ».

Par ailleurs, 31% avancent des arguments qui contredisent les premiers. Ils disent à ce propos que :

- « Toute langue en construction a besoin de néologisme pour se développer et nommer les choses nouvelles donc le néologisme est nécessaire car sans lui le savoir dispensé sera tronqué ».
- « Le vocabulaire proposé est pensé en termes de compétences- ressources ».
- « Ce n'est pas le nombre des néologies qui pose problème, mais la liberté des auteurs de créer de nouveaux néologismes en faisant table rase de ce qui a été déjà proposé ».

Graphe N°17 : Difficultés des néologismes rencontrés par les apprenants.

A la 17^{ème} question : Est-ce-que les apprenants trouvent des difficultés pour assimiler le vocabulaire de néologisme ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

Selon les enseignants interrogés, nous avons constaté que 70% des apprenants trouvent des difficultés pour assimiler le néologisme comme il apparaît dans les réponses suivant :

- « L'élève découvre beaucoup des mots nouveaux à la fois, l'enseignant fait une sélection de vocabulaire et l'élève prend note ».
- « Il y a des mots qui sont difficiles par rapport aux niveaux des apprenants et parfois en les trouvent même pas dans le dictionnaire ».
- « En ville les élèves rencontrent des difficultés car ils parlent beaucoup en arabe ».
- « Dans la séance de lecture beaucoup de questions sont posées au sujet par rapport aux mots incompris ».
- « Tout simplement parce que la langue enseignée est différents de celle qu'ils pratiquent quotidiennement ».
- « Nous constatons un changement de concept d'un manuel d'un autre : cette instabilité néologique pose problème aux apprenants ».

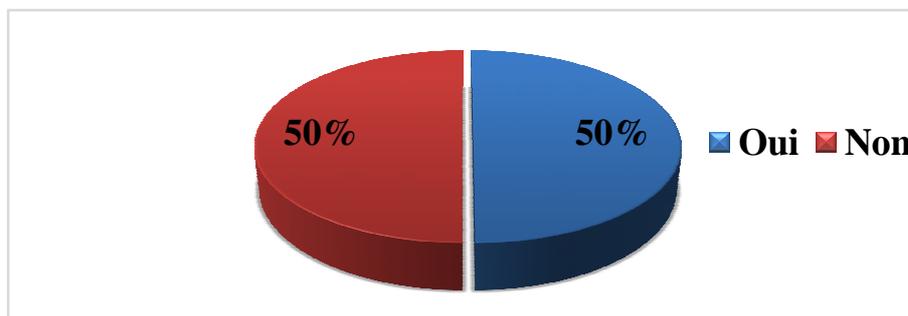
Par contre, les 30% affirment que :

- « Le vocabulaire et le néologisme proposé est en adaptation avec le niveau des élèves ».
- « Je crois que le néologie est répartis d'une manière graduelle depuis le primaire, donc la plupart des concepts les connaissent ».
- « Avec des productions écrites, l'apprenant arrive à mieux maitriser les concepts et savoir comment les utilisés ».

II-6 Difficultés rencontrées et propositions

Graphe N°18 : Difficultés rencontrées dans ce manuel.

A la 15^{ème} question : Trouvez-vous des difficultés dans son application ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

Afin de vérifier si le manuel comporte des difficultés quant à son application, nous avons demandé l'avis des enseignants. Les réponses données par ces derniers sont à proportions égales.

En se référant à ce graphe, il apparaît que 50% des enquêtés ont répondu positivement. Il est précisé dans ce qui suit :

- « Les notions de langue proposées n'ont pas de rapport avec la compétence visée de la séquence. Certains textes dépassent le niveau des élèves. L'approche par compétence n'est pas respectée ».
- « Bien évidemment c'est pour cette raison que nous ne l'utilisons pas et demandons un autre manuel ».
- « Nous sommes obligés de porter des modifications et de faire un travail personnel pour arriver à donner des connaissances intégrables au contenu des séquences pour que l'élève prouve ça dans sa production écrite ».
- « Il n'y a pas de cohérence entre les cours dans une séquence donnée ».
- « Les leçons du cycle moyen doivent être changées dès la première année jusqu'à la quatrième année car c'est une anarchie ».

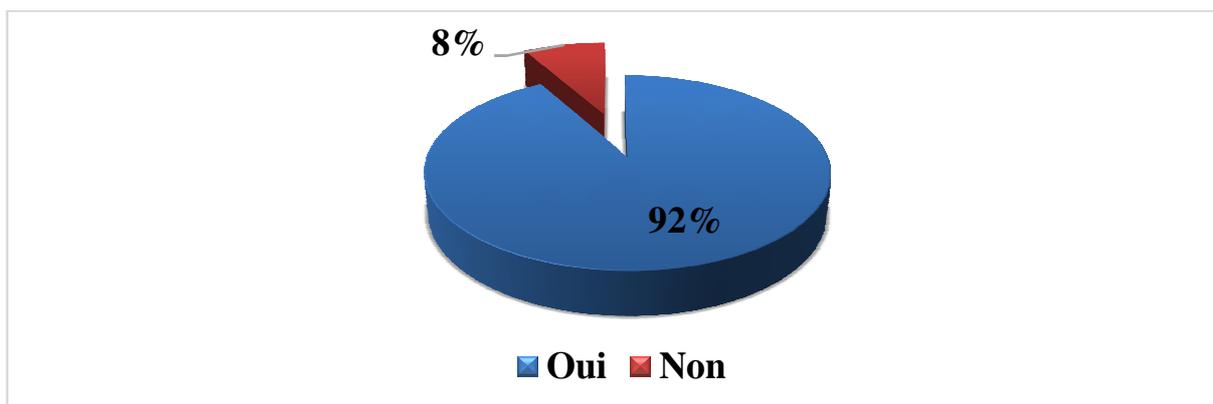
Pour les 50% des enseignants restant, ils ne trouvent pas de difficultés quant à son application. Ils déclarent que :

- « Nous ne l'appliquons pas d'une façon linéaire, mise à part quelques textes ».
- « Pas de difficultés, il est accessible et facile à l'utiliser ».
- « Les leçons abordées dans ce manuel sont des leçons que l'élève a besoin pour améliorer ses capacités ».

Par rapport aux inspecteurs de tamazight qui n'ont pas donné leur avis à cette question car tout simplement ça ne les concerne pas. Elle concerne uniquement les enseignants.

Graphe N°19 : Proposition et les remarques à faire sur le manuel.

A la 24^{ème} question : Avez-vous des remarques à faire sur ce manuel ? Que proposez-vous ?



Source : graphe réalisé par nous-même.

La quasi-totalité des informateurs avec un taux de 92% ont fait quelques propositions pour l'amélioration de l'enseignement de cette langue. Ils insistent en particulier sur l'augmentation du volume horaire, et l'importance de porter des modifications : les propos suivants justifient leurs réponses :

- *« Le présent manuel reprend le contenu de l'ancien. Le contenu linguistique n'est pas pensé en termes de « ressources » que l'apprenant va mobiliser pour développer une compétence ; il est pensé comme « savoirs morts ».*

Les projets ne sont pas structurés autour d'un « thème fédérateur », mais autour d'un « type de textes ». Et cela s'ajoute le cloisonnement des séquences qui sont une fin en soi et ne se complètent pas.

Le présent manuel ne s'adresse qu'aux kabylophones et ne s'inscrit pas dans une perspective « pan berbère » ; les séances du vocabulaire ne sont d'aucune utilité dans ce cas.

Pour les valeurs, l'Algérianité et la modernité sont absentes ».

- *« Les enrichir et les mettre en valeurs.*
Nous proposons le passage à l'action après la fin de chaque projets, l'élève doit réaliser son propre projet sur le terrain (l'approche actionnelle) ».
- *« Un manuel n'est jamais terminé donc il faut beaucoup de temps pour le réaliser. Si on me laissait un manuel je le modifierai 365 jours sur 365 car à chacune des lectures je trouverai toujours des choses à améliorer ».*
- *« On devrait avoir un seul et unique projet et il faudrait qu'il ait un enchaînement cohérente entre les séquences.*

On aimerait qu'il y ait une continuité logique dans le thème proposé et qu'il accompagne le niveau de l'élève par rapport aux connaissances déjà acquises en 1^{ère} AM et 2^{ème} AM.

Il faudrait qu'il y ait une entente entre les enseignants pour le choix du vocabulaire à proposer aux élèves.

Dans la réalisation, la conception du manuel de l'élève, on devrait faire participer les enseignants du collège et bien évidemment les inspecteurs de la matière. Comme dit le proverbe kabyle : « Win izerreen tibhirt i yezran akal amek i yegga ».

- *« C'est un manuel qui doit être refait. Le professeur se retrouve à faire un manuel lui-même, c'est lui qui propose des cours car dès fois la notion abordée ne correspond pas au type de texte abordé dans la séquence ».*

« On propose de supprimer le texte argumentatif (on le retrouve en 4^{ème} AM)

Vu la charge du programme, on n'a pas assez de temps pour l'entamer. Dans ce cas-là on doit enseigner au moins 04 ou 05 heures par semaine.

Dans le projet II, séquence 1 : le texte « Abarey » est à changer car certains mots de vocabulaires distraient trop les élèves.

On a accordé beaucoup d'importance aux animaux ; on aurait aimé proposer le thème des plantes.

Dans la 2^{ème} séquence, on s'est attardé sur la géologie alors que les élèves seraient intéressés d'étudier certaines maladies exemple : la rage, la tuberculose, la grippe, le sida... ».

- *« On doit supprimer le texte « Bu-ulyem d umnay », car il n'a pas de valeur on a l'impression qu'il est inachevé. Le volume horaire accordé à la langue est insuffisant afin de terminer les 7 séquences ».*
- *« Tout change tout évolue dans le temps et dans l'espace, il faut actualiser ce manuel de temps à un autre, et de créer des manuels régionales ».*
- *« Revoir la conception du manuel, ne plus le voir à travers la logique d'enseignement mais dans une logique d'intégration.*

Les séances proposées doivent être structurées d'une façon à mettre l'apprenant face à des situations problèmes.

Chaque séquence doit contenir une grille d'évaluation.

Il ne doit pas y avoir de fissures entre les activités de chaque séquence.

Eviter le chainage notionnel.

Les notions de langue comme la grammaire, la conjugaison ou l'orthographe présentées dans chaque séquence doivent avoir un rapport avec la compétence visée.

Je propose à ce que les leçons de vocabulaire soient revues pour qu'elles présentent des ressources mobilisables et intégrable dans la résolution de situations problèmes sur lesquelles l'approche par les compétences repose ».

Par contre, 8% s'oppose à cette idée. Elle dit que :

- *« Ce nouveau manuel est magnifique ; il contient tout ce qu'il faut : les images sont bien illustrées, les textes sont des textes authentiques, les séquences sont bien réparties. D'une façon générale il est mieux que l'ancien manuel. Mais je tiens à dire que c'est un bon travail malgré qu'il a été fait dans des conditions difficile et en un temps court ».*

Conclusion

Nous avons remarqués que le manuel correspond aux différents critères cités par W. MACKEY à savoir : La sélection, la gradation, la présentation, la répétition.

La plupart des enseignantes ont répondu à nos questions même s'il y'a des divergences entre leurs appréciations toujours est-il ils ont noté l'importance du manuel surtout pour la formation continue de l'apprenant.

A la lumière de ce mémoire, nous avons tenté d'analyser le manuel scolaire qui est destiné aux apprenants de la 3^{ème} année moyenne celui de 2018-2019 ; il est bien évident qu'on puisse formuler plusieurs remarques liées au manuel de tamazight en général.

Dans un premier temps, nous nous sommes appuyés sur les quatre points d'analyse déterminés par W. MACKEY en didactique analytique, à savoir : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition.

Dans la partie de « *la sélection* », nous avons abordé les principes linguistiques et les principes sociaux tels présentés par W.MACKEY.

Parmi les principes sociaux, nous avons constaté que ce manuel scolaire contient une même sélection faite pour les deux publics différents : les kabylophones et les arabophones qui parlent deux langues différentes.

Parmi les principes linguistiques, nous avons analysé la langue utilisée dans ce manuel, cela nous a permis de dégager un point qui consiste en l'utilisation de l'emprunt à côté du néologisme et la typologie des textes.

Dans la partie de « *la gradation* », nous avons dressé un tableau des accomplis cours soit : conjugaison, grammaire, vocabulaire, orthographe contenus dans ce manuel dans l'ordre sous lequel ils se présentent.

Dans la troisième partie de « *la présentation* », nous avons remarqué que le contenant, la transmission des formes et les procédés différentiels, ostensibles, figuratifs ont été utilisés.

Dans la dernière partie, la plus importante pour l'apprenant « *la répétition* » nous avons montré les différents types d'exercices que contient ce manuel ; il s'agit des exercices de conjugaison, de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de transformation, exercice à trou et la pratique de la dictée, afin de répondre aux besoins de l'apprenant ce sont des exercices de renforcement et de remédiation.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié les données recueillies au sein des enseignants et inspecteurs de la langue amazighes lors de notre recherche.

Quant au questionnaire, les avis des enseignantes et inspecteurs sont partagés à propos de nombreux points sur le manuel : Certains estiment qu'il n'est pas conforme au programme d'autres affirment qu'il ne tient pas compte réellement de la « *pédagogie de projet...* ».

Mais toujours est-il que le manuel demeure le seul outil à la disposition de l'apprenant avant et après le cours auquel il assiste en classe.

Dans notre travail, nous pensons avoir répondu aux questions posées dans la problématique par : L'analyse du manuel par les principes de didactique analytique tels que fixés par W. MACKEY. Mais aussi en prenant en compte l'avis des enseignantes et des inspecteurs.

Nous pensons ainsi contribuer aux recherches que les futurs enseignants, concepteurs de manuel auront à faire.

Bibliographie

Ouvrages

- ANGERS M., *Initiation pratique à la méthodologie de sciences humaines*, Casbah, Alger, 1997.
- BOUHABIDA F., *Eléments de réflexion sur l'approche par compétence et son implémentation en Algérie*, Ed Darelcherb, Algérie, 2004.
- MACKEY W., *Principes de didactique analytique*, Ed, Didier, Paris, 1972.
- MEKSEM Z., *Tisekkiwin n yidrisen. Tagmert d tesleđt*. Asqamu unnig n Timmuzya, Lezzayer, 2010.
- MINDER M., *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitive opérant*, 8^{ème} éd, Paris, 1999.
- Ministère de l'Education Nationale, *Document d'accompagnement, programme de la deuxième année moyenne de la langue amazighe*, 2003.
- Ministère de l'Education Nationale, *Programme de la langue Amazigh du cycle moyen*, Alger, 2016.
- Ministère de l'Education Nationale, *Programme de la première année du cycle moyen*, Alger, 2015.
- NABTI A. & TIGZIRI N., *L'enseignement de la langue amazighe, bilan et perspectives, Etude réalisée pour le compte du H.C.A*, Alger, octobre, 2000.
- ROEGIERS X., *L'approche par compétence en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève : 2000.
- ROEGIERS X., *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

Articles

- ABROUS N., « L'enseignement du Tamazight en Algérie : Genèse et contexte du lancement des classe pilotes dans les régions Berbérophones », préparé par/Edited by Fatima Agnaou, 2010, pp. 25-26.
- ALIOUCHOUCHE-KACI F., « L'enseignement de la langue amazighe au cycle primaire : à la découverte d'une langue nouvelle pour les élèves de 4^{ème} année primaire », in *Timsal n tmazight* publiée par le CNPLET/MEN, tenu à l'université Abderrahmane mira, Bejaïa, 2017, p. 149.
- BEKHTI A., « L'évaluation pédagogique », in : *Tannant usiley n iselmaden n tmaziyt, stage de perfectionnement des enseignants de la langue amazighe*, Alger, H.C.A, 2004, p. 16.
- BELLIL Y., « Pour la mise en œuvre d'un programme par compétence ». *Journées d'études du 21 au 22 octobre 2003*. Iheddadene, Bejaïa. Inspection de langue amazighe, p. 10.
- BENAMMAR N., « Les difficultés d'apprentissage », in : *synergie Algérie* n° 7, Oran, ENSET, 2009, p. 282.
- BERDOUS N., « Programme de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthode », Bouira, pp. 3-4.

CHEMAKH S., « Enseignement du berbère/ donnée introductive », in : *Anadi* n° 03/04, Tizi-Ouzou, 1999, p. 03.

FERRIER J., cité par inspection générale de l'éducation nationale, « Les manuels scolaires : situation et perspective », Rapport N° 2012-036, mars 2012, p. 32.

LAPARRA M., « Ouvrage de grammaire et formation initiale des enseignants », in : *Pratique : linguistique, littérature, didactique*, N°82, juin 1994, p. 76.

PERRENOUD P., « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999, p. 79.

Dictionnaires

ARIEUNIER F., *Dictionnaire de pédagogie : dictionnaire des concepts*, EFS, ED, 1997.

DUBOIS et alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.

COSTE D. & GALLISON R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

CUQ P. J., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.

FAULQUIE P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, ED, PUF, Paris, 1997.

Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, 1979.

Mémoire de (licence, master et magister)

ALIK K., *L'aménagement linguistique du tamazight à travers son enseignement. La norme envisagée dans les manuels scolaires*, Mémoire de magister, N. TIGZIRI (dir.), Tizi-Ouzou, 2011.

DJAROUD KH. & OUTOUATI T., *Analyse de manuel scolaire de tamazight de 3^{ème} AS, selon la grille de W.F. MACKAY*, Mémoire de licence, M. SABRI (dir.), Tizi-Ouzou, 2010.

HAMAMA K., *Analyse de manuel de la deuxième année moyenne celui de : 2017-2018*, Mémoire de master, M. SABRI (dir.), Tizi-Ouzou, 2018.

Webographie

Encyclopédie de l'Enseignement supérieur, 2015.

Www.Wikifage.Org/index.php/Approcheparcompétence. /Consulté le 15/06/2019.

Agzul s tmaziyt

Di tezrawt- nney neereḍ ad nexdem tasleḍt ney tazrawt i udlis n tmaziyt n useggas wis kraḍ n ulmud alemmas i d- yefyen deg useggas n 2018-2019.

Uqbel ad nexdem tasleḍt-agi nemmeslay-d di tezwart yef udlis-a s umata.

I wakken ad naf tifat i yesteqsiyen-nney nefka-d tamukrist akked kra n turdiwin yesəan assay akked usentel.

Syin akkin nuḃal nessexdem tarrayt n « *W. MACKAY* »i yesəan ukkuz n yihricen yemgaraden ad d- nader :

Astay, Tasellunt, Asenəet, Asniles, yal yiwen deg-sen yesəa anamek- ines d urmud-ines.

Aḥric amezwaru astay (Sélection)

Deg uḥric-agi neffern-d akk iferdisen, i yettwaqedcen deg udlis-a, amedya: tigzi n uḍris.

Diy netta nemeslay-d yef tutlayin-nniḍen i d-yufraren deg udlis-a, d ayen i wumi neqqar s tefransist « *Les dialectes* ».

Syin akken nsemres awalen imaynuten « *Les néologismes* » akked imerḍilen « *Les emprunts* ». Iswi-nsen i wakken ad nesnerni amawal n tmaziyt.

Aḥric wis sin tasellunt (Gradation)

Deg uḥric-agi nessexdem tafelwit nebḍa-t yef: Isenfaren, tigezmin, tigzi n tirawt, amawal, tajerrumt, taseftit, tirawalt, asefru, tanfalit s tira. Meblama nettu tuḍḍiwin i neereḍ ad nekkes deg-s.

Aḥric wis kraḍ asenəet (La présentation)

Ad nezikken azal i seant tugniwin n uḍris meḥsub ma yella ṣṣfant s wayes i yezmer unelmad ad yefhem anaw n uḍris-a.

Deg uḥric-agi ad d- naf asegi n wawalen ama s yinemgalen ney s yiknawen.

Aḥric wis ukkuz asniles (La répétition)

Deg walus-a ad nadder anawen n yiluḃma i yellan. Yal alaymu nefka-as-d tabadut-is, akked umedya.

- Alaymu n usmeskel (Exercice de transformation);
- Alaymu n ukemmel (Exercice à trous);
- Alaymu n umawal (Exercice de lexique);
- Alaymu n tjerrumt (Exercice de grammaire);
- Alaymu n tseftit (Exercice de conjugaison);
- Alaymu n tirawalt (Exercice d'orthographe);

- Alaymu n usenfali s tira (Exercice de production écrit).

Deg unadi-agi nefka azal n mraw krađ (13) n yisteqsiyen, i nmud i yiselmaden d yimaswađen n tmaziyt deg iyerbazen illemmasen i yemgarraden. Mi ten-id nejmeε nexedemasen tasleđt.

Nnan-d iselmaden d imaswađen tamawt nnsen yef wedlisfus: mgaraden di tmuyliwin nnsen, maca adlisfus ad yeqqim d ttawil ameqqran ger ifassen n inelmaden.

Yer taggara neşşawed ad d-nini deg udlis-agi n tmaziyt, yif win 2013-2014 acku deg udlis amaynut sxedmen imeskaren yettwasenen atas deg tsekla tamaziyt. Arnu yef aya asexdem n tugniwin i yesεan assay srid i yal ađris yettunefken.

Agburela ɥsab iswiren

N°	Tajerrumt	Aswir
1	Isem : asbadu d wanawen	1u
2	Isem : tawsit	1u
3	Isem : amɗan	1u
4	Isem : addad	1u
5	Arbib	1u
6	Tinzay	1u
7	Amernu	1u
8	Amqim awɗil n yisem	1u
9	Amernu	2
10	Isem : addad	2
11	Asemmad usrid	2
12	Asemmad arusrid	2
13	Asemmad imsegzi	2
14	Asemmad n yisem	2
15	Asemmad s tenzeyt	2
16	Isemmaden : asmekti	3
17	Imattaren	3
18	Anammal n usentel	3
19	Asemmad agensay	3
20	Tibawt	3
21	Tafyirt tumyigt	3
22	Tafyirt tarumyigt	3
23	Tafyirt tumyigt taddayt	4
24	Tafyirt tarumyigt taddayt	4
25	Tafyirt tarumyigt taddayt : tinzay aferdis arumyig	4
26	Tafyirt taɥerfit	4
27	Tafyirt tuddist	4
28	Tafyirt tuddist asagel	4
29	Tafyirt tuddist : asumer amassay	4
30	Tafyirt tuddist : tayuni	4

Agbur ɛla ɥsab isental	
Aswir	Tajerrumt
1u	Arbib
1u	Amernu
2	Amernu
1u	Amqim awɥil n yisem
3	Anammal n usentel
3	Asemmad agensay
2	Asemmad arusrid
2	Asemmad imsegzi
2	Asemmad n yisem
2	Asemmad s tenzeyt
2	Asemmad usrid
1u	Isem : addad
2	Isem : addad
1u	Isem : amɗan
1u	Isem : asbadu d wanawen
1u	Isem : tawsit
3	Isemmaden : asmekti
3	Imattaren
4	Tafyirt taɥerfit
4	Tafyirt tarumyigt taddayt
4	Tafyirt tarumyigt taddayt : tinzay aferdis arumyig
4	Tafyirt tuddist
4	Tafyirt tuddist : asagel
4	Tafyirt tuddist: asumer amassay
4	Tafyirt tuddist : tayuni
3	Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt
4	Tafyirt tumyigt taddayt
3	Tibawt
1u	Tinzay

Agbur ɛla ɥsab iswiren

N°	Taseftit	Aswir
1	Amyag : asbadu, amyag n tyara, amyag n tibawt	1u
2	Amyag : afeggag- amatar	1u
3	Imqimen ilelliyen	1u
4	Izri	1u
5	Amyag n tyara : taseftit-ines	1u
6	Urmir s « ad »	1u
7	Urmir ussid	1u
8	Anaɗ aherfi d wussid	1u
9	Izri anilaw	2
10	Izri anibaw	2
11	Azalen n wurmir s « ad »	2
12	Anaɗ	2
1	Urmir ussid	2
14	Amyag n tyara	2
15	Urmir anibaw	2
16	Amyag : ifeggagen	3
17	Amayun n yizri	3
18	Amayun n wurmir	3
19	Amayun n wurmir ussid	3
20	Amayun n yizri anibaw	3
21	Amayun n wurmir anibaw	3
22	Tafelwit n tseftit	3
23	Talya taswayt n umyag	4
24	Talya tattwayt n umyag	4
25	Talya tamyayt n umyag	4
26	Talya tasuddimt tuddist	4
27	Azalen n wurmir s « ad » akked war « ad »	4
28	Imalalen, asenfali n wakud [1]	4
29	Imalalen, asenfali n wakud [2]	4
30	Tafelwit n tseftit	4

Agbur ɛla ɥsab isental	
Aswir	Taseftit
3	Amayun n wurmir
3	Amayun n wurmir anibaw
3	Amayun n wurmir ussid
3	Amayun n yizri
3	izri anibaw
1u	Amyag : afeggag - amatar
1u	Amyag : asbadu, amyag n tyara, amyag n tibawt
3	Amyag : ifeggagen
2	Amyag n tyara
1u	Amyag n tyara : taseftit-ines
2	Anaɗ
1u	Anaɗ aherfi d wussid
2	Azalen n wurmir s « ad »
4	Azalen n wurmir s « ad » akked war « ad »
4	Imalalen, asenfali n wakud [1]
4	Imalalen, asenfali n wakud [2]
1u	Imqimen ilellyen
1u	Izri
2	Izri anilaw
2	Izri anibaw
3	Tafelwit n tseftit
4	Tafelwit n tseftit
4	Talya tamyayt n umyag
4	Talya tasuddimt tuddist
4	Talya taswayt n umyag
4	Talya tattwayt n umyag
2	Urmir anibaw
1u	Urmir s « ad »
1u	Urmir ussid
2	Urmir ussid

Agbur ɛla ɥsab iswiren

N°	Tirawalt	Aswir
1	« e » - « a » : asemgired deg tira-nsen	1u
2	Tanyit : uw	1u
3	Tanyit n tussda : ww	1u
4	Tamsertit : n+f; n+l; n+r	1u
5	Tizelyiwin n tnila: d+n	1u
6	Tamsertit : n+w; n+y; n+f,l,r	1u
7	Tamsertit : n+m; n+n+b; n+t	1u
8	Tamsertit : ad+t	1u
9	Adeg n yilem deg yisem	2
10	Tizdit gar umyag n tzelyiwin n tnila	2
11	Tamsertit : ad+ amatar udmawen	2
12	Tizdit gar umyag d umqim uldiy	2
13	Imesli « tt »	2
14	Tizdit gar yisem d wuldiy-ines	2
15	Tizdit gar tenzeyt d umqim uldiy	2
16	Ayelluy n teyra	3
17	Asigez	3
18	Tamsertit : ad + « d » n tnila	3
19	Tamsertit : « i »+ « i/y »	3
20	Tamsertit : « d/d+t »	3
21	Tamsertit : ad+ amqim uldiy	3
22	Tizdit	3
23	Tamsertit : « d »+ « t »	4
24	Tira n teyri tilemt « e »	4
25	Tamsertit : tanzeyt « n » + isem	4
26	Tamsertit : tinzay+ isem	4
27	Tizdit gar yisem d yiwşilen-is	4
28	Tizdit gar umyag d tzelyiwin n tnila	4
29	Tizdit gar tenzeyt d umqim awşil	4
30	Tizdit : akk anawen	4

Agbur ɛla ɥsab isental	
Aswir	Tirawalt
1u	« e » - « a » : asemgired deg tira-nsen
4	Tira n teyri tilemt « e »
2	Adeg n « e » deg yisem
3	Ayelluy n teyra
3	Asigez
4	Tamsertit : « d » + « t »
3	Tamsertit : « d/d+t »
3	Tamsertit : « i »+ « i/y »
3	Tamsertit : ad + « d » n tnla
1u	Tamsertit : ad + t
1u	Tamsertit : n+f; n+l; n+r
1u	Tamsertit : n+m; n+n+b; n+t
1u	Tamsertit : n+w; n+y; n+f,l,r
3	Tamsertit : ad+ amqim uldiy
2	Tamsertit : ad+ amatar udmawen
4	Tamsertit : tanzeyt « n » + isem
4	Tamsertit : tinzay+ isem
1u	Tanyit : uw
1u	Tanyit n tussda : ww
3	Tizdit
4	Tizdit : akk anawen
4	Tizdit gar tanzeyt d umqim awşil
2	Tizdit gar tanzeyt d umqim uldiy
4	Tizdit gar yisem d yiwsilen-is
2	Tizdit gar yisem d wuldiy-ines
2	Tizdit gar umyag d umqim uldiy
4	Tizdit gar umyag d tzelyiwin n tnla
2	Tizdit gar umyag n tzelyiwin n tnla
1u	Tizdit d tzelyiwin n tnla

Liste des figures

Graphe N° 1 : Différence entre l'actuel manuel et l'ancien.....	64
Graphe N° 2 : Programme de troisième année moyen de tamazight.....	66
Graphe N°3 : L'approche par compétence dans l'actuel manuel.....	67
Graphe N°4 : L'intérêt de l'apprenant à l'égard du manuel.....	68
Graphe N°5 : Répartition des séquences.....	69
Graphe N°6 : Complémentarité des séquences.....	70
Graphe N°7 : Le volume horaire.....	71
Graphe N°8 : Les images utilisées dans le manuel.....	72
Graphe N°9 : Textes proposés dans le manuel.....	73
Graphe N°10 : Production des textes dans le manuel.....	74
Graphe N°11 : Exercices intégrés dans le manuel.....	75
Graphe N°12 : Les différents supports utilisés par nos informateurs.....	76
Graphe N°13 : Usage du manuel par les informateurs.....	77
Graphe N°14 : Les audio- visuels.....	78
Graphe N°15 : Pédagogie de projet dans l'actuel manuel.....	79
Graphe N°16 : Néologisme intégrés dans le manuel.....	80
Graphe N°17 : Difficultés des néologismes rencontrées par les apprenants.....	81
Graphe N°18 : Difficultés rencontrées dans ce manuel.....	82
Graphe N°19 : Proposition et les remarques à faire sur le manuel.....	83

Liste des tableaux

Tableau N°1 : Les emprunts les plus utilisés dans ce manuel.....	37
Tableau N°2 : Quelques néologismes utilisés dans ce manuel.....	38
Tableau N°3 : Typologie des textes.....	39
Tableau N°4 : Rapports entre la compétence (type de texte) et ses ressources.....	43
Tableau N°5 : Les textes proposés dans le manuel de 3 ^{ème} année.....	44
Tableau N°6 : Contenu du premier projet.....	45
Tableau N°7 : Contenu du deuxième projet.....	46
Tableau N°8 : Profil des enseignants et inspecteurs.....	63

Questionnaire

Ce questionnaire est adressé aux enseignants et inspecteurs de la langue amazighe qui utilise le manuel scolaire de la troisième année moyenne dans les différents établissements dans le but de recueillir les informations afin de pouvoir réaliser un mémoire de master.

- 1- **Sexe :** Féminin Masculin
- 2- **Quel Age avez-vous ?**..... Ans
- 3- **Etes-vous ?** Licencié Master Autres
- 4- **Quel établissement d'exercice ?** CEM :.....
- 5- **Depuis quand enseignez-vous Tamazight ?**.....
- 6- **En quoi diffère l'actuel manuel de l'ancien ?**

Expliquez :.....
.....
.....

- 7- **Est-il conforme au programme de troisième année moyenne de Tamazight ?**

Expliquez :.....
.....

- 8- **La pédagogie de projet est-elle prise en charge dans l'actuel manuel ?**

Expliquez :.....
.....

- 9- **L'approche par compétence est-elle prise en considération ?**

Expliquez :.....
.....

- 10- **L'actuel manuel scolaire est-il l'unique support pédagogique que vous utilisez ?**

Non Oui

Si non, quels sont les autres supports que vous utilisez ?

Expliquez :.....
.....
.....

- 11- **Utilisez-vous le manuel tel qu'il est proposé ?** Non Oui

Expliquez :.....
.....

12- Le manuel scolaire attire-t-il l'apprenant ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

13- Les séquences sont-elles bien réparties ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

14- Les séquences sont-elles proposées d'une façon complémentaire ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

15- Trouvez-vous des difficultés dans son application ? Non Oui

Lesquelles :.....
.....

16- Trouvez-vous qu'il y a beaucoup de néologisme dans ce manuel ?

Non Oui

Expliquez :.....
.....

17- Est-ce-que les apprenants trouvent des difficultés pour assimiler le vocabulaire de néologisme ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

18- Le volume horaire, est-il suffisant afin de terminer une séquence donnée ?

Non Oui

Expliquez :.....
.....

19- Les images sont-elles conformes au contenu des textes ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

20- Les textes proposés sont-ils attrayants pour l'apprenant ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

21- Le manuel amène-t-il l'apprenant à produire des textes ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

22- Les exercices donnés permettent-ils une évaluation objective ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

23- Utilisez-vous des supports audio-visuels dans votre apprentissage ? Non Oui

Expliquez :.....
.....

24- Avez-vous des remarques à faire sur ce manuel ? Non Oui

Que proposez-vous ?

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

Asenfali n tmentilt d unelkam

1. Smed tifyar-a s yisuraz n tmentilt : (acku, gedra, ilmend)

- Azuzen, d ssenf n tmedyazt yebna yef yisefra.
- n usedhu n warraw-is, tameṭṭut tlemmed ccna n uzuzen.
- n zzit n uzemmur i nekker yer ufras d ttelqim.

2. Smed tifyar-a s yisuraz n unelkam : dya, armi, daymi, sakkin.

- yerrez ubuqal i neylen waman.
- Tzuzen-it setti-s,yettes.
- Ur t-ḡḡin ara ad yurar ddabex, yuḡal s axxam.
- Yeḡyeq ubrid i zerrin yiwen yiwen.

3. Smed tifyar-a s umyag iwatan : (ḡli, seggri, qqar, glu)

- Aḡḡal n useggas-a, ur iṣar-ara; s waṭṭan i medden.
- Teffey tegrest, s ssix d unegzum n yiberdan.
- Anu yeqqur, imyan
- Lqella n usayur deg leswaq iban ugmuḡ-is : izgaren d wakraren, deg ssuma.

4. Yer aḡris-a :

Azuzen, d yiwen n ssenf n tmedyazt i d-tettawi tyemmat s ccnawi ḡninen, mi ara tebyu ad tesgen mmi-s. Ḥ.Zumther yenna-d fell-as : “ Azuzen d ssenf i yessen akk umaḡal”. Mhenna MAḤFUFİ yefka-as rebaa n yismawen : “Ahuzzu, asberber, azuzen, ashulli.” Ma d Muḡend Akli SALḤI yerna-as isem n “udewweḡ”.

Aḡbalu : M.Djellaoui (2007), *Tiwsatin timensayin n tmedyazt taqbaylit*, HCA, Alger, sb.13

- Mel-d asentel-ines.
- Efk-d tabadut-is.
- Suffey-d ayawas-is.

D nekk ara yarun

1. Kemmel i tefyar-a :

- Imekrazen hwağen aheddad acku.....
- Skud yettuḡal-d ugeffur d usemmeḡ, imesdurar.....
- Ilaq ad beggsen wat Lqalus imi

2. Smed tifyar n tseddart-a :

Ayyer i tetten medden ččina ?

Ččina d Tetten-tt medden telha i
Tamezwarut, Tin yer-s Taneggarut,
Win itetten igumma

3. Smed tifyar-a :

Yennayer d D ansay aqbur n Tmazya. Yal tamnaḡt tla tisirit s way-s t-tesfugul.
Deg temnaḡt n Tlemsan, Deg Tmurt n Leqbayel,
Yennayer d ass

4. Seggem aḡris-a :

- Tasebba taneggarut iyef nezmer ad d-nemmeslay, mi ara yili yemyi-d useklu deg umḡiq n tkessawt. Acku ikess-iten lmal, ur asen-yettağğa ara ad gmun.
- Deg tazwara, kra n yisekla meqqin-d deg umadaḡ, wiyad tikwal yef uzru. Akken ad yedder useklu yesssefk fell-as ad yissseyzef izuran-is akken ad yaf učči i teḡwağ tfekka-s. Ma ulac ad yemmet.
- Ayrac n useklu
- Lhala niḡen yesseyracen asekl d aḡu. Asembiwel n useklu yal ass diri-as-t.
- Tis snat, ayrac iderru-d dayen mi ara yili useklu yemyi-d deg umḡiq idergen yef yitij ney ixuss tafat. Tikwal yettili-d unemgal n way-a. Asekl, yemyi-d deg umḡiq imuggren aḡas itij rnu yer way-a lexsas n waman.
- Ayrac n useklu deg ugama mačči yiwet n tsebba i yellan.

Smaeil ΣEBDNBI, Timuzya uḡḡun 17- 2008, sb 78

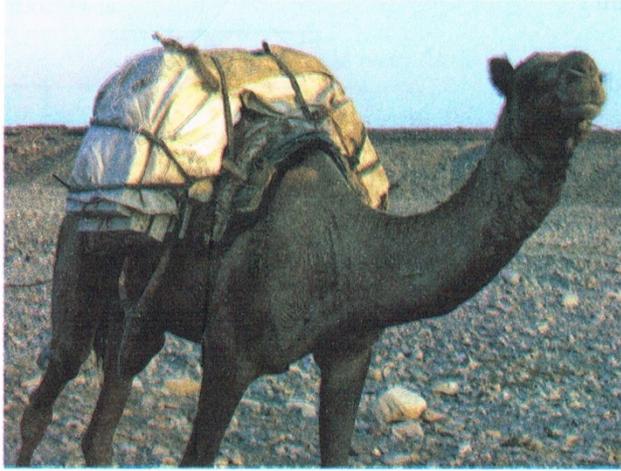
Tagnit n useyred

Deg tezrawin tineggura i xedmen yimasayen n umesten n twennaḡt, ufan-d belli amur ameqqran n yiyersiwen, teddun ad negren, ma ur nbeddel ara tikli d tmuḡli-nney yef ugama .

Aru-d aḡris ideg ara d-tsegzuḡ amek i d-yettili usenger n yiyersiwen tiniḡ-d:

- ayyer i negren yiyersiwen,
- amek ara nexdem akken ad nsenqes deg usenger n yiyersiwen,
- acu ara yeḡrun ma negren yiyersiwen?

Bu-ulyem d umnay



Yiwet n tikkelt, yiwen n urgaz, yenher ileyman-is. Azayar, yettak-it i uzayar, tiniri, tettakk-it i tiniri. Yiwwas, iruḥ-as yiwen n ulyem, yeffeḥ yettnadi fell-as. Deg ubrid-is, iwala yiwen n umsikel yef wayis.

Amnay-nni, yufa tili dya yesgunfa-as cwiṭ. Mi i t-iwala bu-yileyman, yuza ḡur-s, qqimen yef yiwet n tezrut ttqessiren, imir yenna-as : « Iruḥ-iyi yiwen n ulyem. Ur t-twalaḍ ara ?

- Yedderḡel deg tiṭṭ tazelmaḍt. Xussen-as sin wuglan sdat. D tidet ?
- D tidet, d tidet, i as-yerra bu-yileyman. Anda-t ? Ini-d ḡiwel akken ad azzley ad t-id-awiy !
- Amek tebyiḍ ad zrey ? Iḍelli, walay kan tiferkiḍin-is. D ay-a kan ay zemrey ad ak-d-iniy akken ad k-ewney.
- Ay-agi, d awezḡi ! Teskerkiseḍ. Ahat d kečč ay t-yuwin.
- S yixef-iw, ma uwiy-t.
- Ur k-uminey ara. Dfer-iyi-d ! Zwir sdat-i yer lqaḍi »



Ddukken deg sin s axxam n teydemt akken ad d-walin anezzarfu.

Mi uwḡen yer unezzarfu, bu-yileyman yules-as tadyant-is.

- « Acu tzemreḍ ad t-id-tiniḍ akken ad tsellkeḍ iman-ik, ay amnay ?
- Ur yili wara d-iniy, maca ad d-rnuy kan kra yef wayen walay. »

Amnay, yerna-asen-d : « Yef uerur n ulyem yeqqen, seg tama, usagem n tamemt, seg tama niḡen, ters tcekkart n yirden.

- Isuy bu-yileyman : « Twalaḍ, nniy-ak d netta i t-yukren ! »

Table Des Matières

Remerciements

Dédicaces

Sommaire

Liste des abréviations

Introduction générale.....	8
Présentation du sujet.....	9
1-Choix du sujet	10
2-Problématique	10
3-Hypothèses	10
4-Méthodologie de la recherche	11
5- Plan de la recherche	11

Chapitre I : Données introductives

Chapitre théorique14

1. Définition des concepts	14
1.1. Enseignement	14
1.2. Le manuel scolaire	14
1.2.1. Définition	14
1.2.2. Historique sur le manuel scolaire	15
1.2.3. Les quatre fonctions fondamentales du manuel scolaire.....	15
1.3. Le programme scolaire.....	16
1.3.1. Définition	16
1.3.2. Principes fondateurs des programmes.....	16
1- Sur le plan axiologique	17
2- Sur le plan épistémologique	17
3- Sur le plan méthodologique et pédagogique.....	17
1.3.3. Les programme pour l'enseignement de tamazight par niveau d'apprentissage.....	18
1.4. La méthode	19
1.4.1. Définition	19
1.4.2. Les caractéristiques de la méthode	19
1.4.3. Types de méthodes	19
1.5. L'apprentissage	20
1.6. La pédagogie de projet	21
1.6.1. Définition	21
1.6.2. Objectifs visés par la pédagogie du projet.....	21
1.7. La compétence.....	22
1.7.1. Définition	22
1.7.2. Les types de compétences	22
1. Compétence disciplinaires	22
2. Compétence transversales.....	22
3. Compétence terminale d'intégration	22
1.8. L'approche par compétences.....	23
1.8.1. Définition	23
1.8.2. La compétence dans les programmes scolaires.....	24
1.9. Évaluation pédagogique	24
1.9.1. Définition	24
a)L'évaluation diagnostique	25
b) L'évaluation formative.....	25

c) L'évaluation sommative	25
2. L'historique sur l'enseignement de tamazight	26
Introduction	26
I : Historique sur l'enseignement de Tamazight avant et après l'indépendance	26
I-1-1 L'enseignement du berbère durant la période coloniale	26
I-1-2 Historique de l'enseignement de tamazight après 1962	27
Conclusion	29

Chapitre II : Analyse du manuel de la troisième année moyenne

Introduction	31
II- Analyse du manuel scolaire	31
II-1 Présentation du manuel scolaire	31
A- Titre	31
B- Sous-titre Auteurs	31
C- Lieu de publication	31
D- Edition	31
E- Année d'édition	31
F- ISBN	31
G- Dépôt légal	31
H- Nombre de pages	31
II-2 Contenu du manuel scolaire	31
Le manuel comprend deux projets	32
Premier projet	32
Première séquence	32
Deuxième séquence	32
Troisième séquence	32
Quatrième séquence	32
Deuxième projet	33
Première séquence	33
Deuxième séquence	33
Troisième séquence	33
II-3 Organisation du cours	33
a- Plan externe	33
Première partie (version en caractères latins)	33
Deuxième partie (version en caractères tfinagh)	33
Troisième partie (version en caractères arabes)	33
b- Plan interne	33
Chaque séquence comprend	34
Les quatre éléments du programme fixé par W. MACKEY	35
I-1-La sélection	35
1-Les principes sociaux	35
2- Les principes linguistiques	35
2.1. La norme	35
2.2. Dialecte contenu dans le manuel	36
2.3. L'emprunt	36
2.4. Néologisme	37
2.5. Typologie des textes	38
II-2- La gradation	40
1-« Ressources » ou « savoirsmorts »?	42
a-Selon Z. MEKSEM	43

b-Selon le manuel.....	45
2-« Ressources » ou « chaînage notionnel » ?	47
II-2-1-Les activités de la séquence didactique	48
A- La lecture.....	48
B. L'écriture	48
C. Le vocabulaire	49
III-3- La présentation	50
a- Nombre.....	50
b- L'ordre	50
c- L'espace	51
d- L'unité de présentation	51
III-3-2- Transmission des formes	51
a- Les formes parlées.....	51
b- Les formes écrites	51
III-3-3- Les procédés	52
1- Le contenu.....	52
1-1-Les procédés différentiels	52
1-2- Les procédés ostensibles.....	52
1-3- Les procédés figuratifs.....	53
1-4- Procédés contextuels.....	53
IV-4- La répétition	55
4- Typologie des exercices	56
4-1-Exercices de transformation	56
4-2-Exercices structuraux.....	56
4-3- Exercice à trous	57
4-4-La dicté	57
4-5-Exercice de compréhension de la lecture	58
4-6-Exercice de production écrite	58
4-7-Exercices de conjugaison.....	58
4-8-Exercice de grammaire	59
4-9-Exercice d'orthographe.....	59
4-10- Exercices de lexique	59
4-10-1- Les synonymes	60
4-10-2 Les contraires.....	60
4-10-3- Le champ lexical	60
4-10-4- Exercices ludiques.....	60
I-Présentation du questionnaire	62
II- Analyse des données	62
II-1 Terrain d'enquête et profil des informateurs.....	62
II-2 Qualité du manuel (contenus et programme)	64
II-3 Le manuel et son usage par enseignant	76
II-4 Des approches textuelles dans les manuels	79
II-5 Le lexique des manuels (néologismes et emprunts).....	80
II-6 Difficultés rencontrées et propositions.....	81
Conclusion	85
Conclusion générale	87
Bibliographie.	
Annexes.	
Table des matières.	