

République Algérienne Démocratique et Populaire

Asqamu Unnig n Timmuzya
Haut Commissariat à l'Amazighité

Tannant usileɣ n iselmaden n tmaziɣt
Stage de perfectionnement des
enseignants de la langue amazighe

Zeralda, les 30 et 31 mars 2004
Alger 2004

République Algérienne Démocratique et Populaire

Asqamu Unig n Timmuzya

Haut Commissariat à l'Amazighité

**Tannant usiley n iselmaden n
tmaziyt**

**Stage de perfectionnement des
enseignants de la langue amaziɣ**

Les 30 et 31 mars 2004
Zeralda

Direction de l'Enseignement et
de la Recherche

Alger 2004

Table des matières :

Allocution d'ouverture

Par Mme BILEK Cherifa – Sous Directrice à
l'Enseignement et à la Formation –HCA
.....7

Aselmed s tzemmar

Par Mr BELDJOURI Abdelmalek – Chargé
d'inspection de la langue amazighe
.....10

Evaluation pédagogique

Par Mr BEKHTI Ali – Chargé d'inspection de
la langue Amazighe
.....16

Assarag yef weḍris imsegzi

Par Mr MEKSEM Zahir – Maître assistant –
ILCA de Bejaia
.....24

La pédagogie de projet, l'approche par compétence, la méthode de soutien

Par Mme AMAROUCHE Mezhoura – Dr en
science de l'éducation
.....40

Langue maternelle ? Langue seconde ? Langue étrangère ?

Par Mme KOUDACHE Malika – Enseignante-
Université d'Alger
.....48

L'approche par compétence

Par Mr BOUALLAG Mohamed – Université
de Tizi Ouzou
.....60

**Du pré-pédagogique au pédagogique –
Application à l'étude d'un poème inédit**

Par Mr SAHNOUNI Rachid- Pédagogue
.....74

L'enseignement du kabyle langue maternelle

Par Mlle KERDOUCI Hassina et Mme
ABDENNEBI Houria – Université de Tizi Ouzou
.....86

Rapport d'atelier sur la pédagogie de projet
.....100

Rapport d'atelier sur l'approche par compétence
.....108

Rapport d'atelier sur l'évaluation du stage
.....110

Awal n tazwara

Massa, Mass, inebgawen lħerma, azul fellawen,
anšuf yiswen yer tannant usiley n iselmaden n tmaziyt i-d
ihegga Usqamu Unnig n Timmuzya akked tneylaft n usgmi
tayelnawt.

Di tazwara, Aseqamu Unnig n Timmuzya yebya ad
yerr tajmilt i yeselmaden n tsedawiyin iy-d-yefkan afus s-
isaragen i d-hegga i lmend n sin wussan agi, ur n tett
imaswaden n tmaziyt id yefkan dayen afus deg ahil agi.

Tajmilt att-nerr dayen i yiselmaden agi n tmaziyt i d-
yusan ass-a iwakken ad ħedren i wahil agi i d-ittuhegga i
lmend nnsen. Nessaram d akken a d-sfaydin segs.

Nezra uguren imuqranen i d-ttmaqaren iselmaden
di leqdic nnsen yef tmaziyt deg-uyerbaz, ama d uguren
imetiyeu ney wid d-icudden yer uselmed (problèmes liés à
la pédagogie et à la didactique). Nessaram d uguren ar a d-
yafen tifat.

Nessaram dayen d akken taneylaft n usegmi
tayelnawt ay-d-efk afud amuqran, akken aseggas i d-
iteddun ad yili d aseggas n war ugur, anda iselmaden n
tmaziyt ad afen iman nnsen am nutni am iselmaden akk n
uyerbaz azzayri.

Tanemirt.

Allocution d'ouverture

Nos remerciements vont aux cadres universitaires qui ont bien voulu répondre à notre invitation en vue d'encadrer les enseignants de tamazight dans leur 5ème regroupement.

Nous saluons les enseignants ici présents pour leurs efforts quotidiens afin de maintenir l'enseignement de tamazight à l'école malgré les difficultés spécifiques à l'enseignement de cette langue.

Nous tenons également à remercier les chargés d'inspection de tamazight ainsi que quelques enseignants qui ont aussi fait preuve de bonne volonté par leur disponibilité. Ils nous ont transmis des propositions concrètes quand aux thèmes autours desquels devaient s'articuler les communications. Il s'agissait de prendre en considération les besoins réels des enseignants, selon les problèmes d'ordre pédagogique et pratique rencontrés quotidiennement.

Nous voulons aussi dire que désormais, les actes des stages que nous organisons à votre profit seront édités. Le premier support pédagogique, donc est déjà disponible, il s'agit des communications des stages de Larbaa Nath Irathen (2000), et de Zéralda (2003). Communications qui vous ont été remises, pour le reste nous souhaitons les insérer dans les prochaines publications.

Une remarque s'impose par rapport à cette édition : certains textes en Tamazight ont été mal transcrits. Il s'agit

d'un problème technique au niveau de l'imprimerie bien que nous ayons transmis une police de caractères.

Le programme des deux Journées est entre vos mains, et vous pouvez noter que 02 communications et 02 Ateliers vous seront dispensés en Tamazight.

Puisse le programme de ces 02 journées répondre à certaines de vos préoccupations.

Aselmed s tzemmar (Approche par compétence)

BELDJOURI Abdelmalek
Chargé d'inspection – de la langue amazighe Amazight

Aselmed s tzemmar, d tarrayt tamaynut i d-tewwi tmurt-nney seg tmura-nniġen am Kanada d Tunes. Alemud n tmaziyt yewwi-d ad yili yebded yef uħerrer n tzemmar deg tutlayt, tugart yer yimazyawalen, acku ħur-sen d tuyalin seg timawt yer tira.

Akken ad gmunt tzemmar-a, ilaq ad yili uselmed s userrus n yinelmaden deg tagnatin ilaqen akken ad gzun anamek d wazal n wayen ilemmden ad rnun ad d-skeflen ayen ssnen yakan. Aya ad d-yili s useqdec n yermad n wemsidef ilmend n tagnatin akked wuguren.

Irmad n ulemud akk yewwi-d ad ilin urzen yer tudert n yal ass. S wanecta, inelmaden ad d-rren ddehn-sen yer ulemud ad rnun ad gzun ayen lemmden.

Ma yebded uselmed n tmaziyt akka ad ay-yawi yer usegmu n yiketturen (capacités) deg wallayen n yinelmaden : ad yezmer i tesleġ (analyse), i usemlil ad yernu ad yefru uguren-is s wesnuzgem.

Uqbel ad d-nemmeslay yef tezmert (compétence), ad d-nemmeslay yef ukettur (capacité).

I - D acu-t ukettur ?

D ayen ara iyi-demmen ad xedmey kra yerna zemrey ad t-xedmey. Ihi, d armud zemrey ad t-xedmey. Amedya : nezmer ad nakez tiyawsiwin, ad tent-id-nsemmi, nezmer dayen i weslaġ (d acu yellan deg tefyirt, yef wacu i d-yettmeslay weħris, atg.

D acu kan anecta yeqqen yer ulemud s umata, segmi ara d-ilal wemdan netta ad ilemmed alama yemmut. Akettur yebġa sin :

Yella wayen ara naf i tangiwin akk s umata. Amedya : aslaġ, yettili deg tutlayin, deg tusnakt...

Yella wayen igemmun segmi ara d-ilal yiwen alama yemmut.

Amedya :

amdan yeħzar, yessal, yezmer weqciġ yessawġen kra n wayyuren deg tudert-is ad d-yefk tamawt yef wayen yezra ney yesla. Tamawt-a, tekka-d seg ukettur yellan deg-s ; simmal ad igemmu weqciġ ad gemmun yiketturen yellan deg-s, acku simmal yettimyur wemdan ttimyurent termitin yezrin fell-as am tira.

II - D acu-tt tezmert ?

Uqbel ad d-nerr yef useqsi-ya, ad d-nefk aseqsi nniġen : ayer nettruħ yer uħerbaz ? Aseqsi-ya yettafar-it-id useqsi-nniġen : nettruħ ad d-nawi tamusni ney ad d-nessegmu iketturen-nney d tmusni-nney ?!

Tiririt yef uneggaru-ya : i snat, nettruh ad d-nawi tussna. Acku tizemmar ur gemmunt ara iman-nsent, ilaq ad tent-nesseway s tmusni

Ayen ara d-yawi wemdan seg uyerbaz d tamusni, yewwi-d ad t-yesseqdec deg tudert-is n yal ass, ad yesbuyer iman-is yes-s, ad ternu tmetti ideg yettidir. Ihi, tabadut i nezmer ad as-tt-nefk i tezmert d ta : *ad yezmer unelmad ad yexdem kra deg tagnitt ideg yella s useqdec n tmusni yellan yur-s.*

S waya, nezmer ad d-nini : tizemmar ttilint-d s useqdec n waṭas n tmusniwin i d-yelmed wemdan.

Aselmed, yewwi-d ad yili d tuqqna n tussna yer wayen yettidir wemdan d wayen i as-d-yezzin akken ad isellek iman-is deg tagnatin n leḥris ney tisri, ad yernu ad izmer ad d-ifares s wayen yelmed.

Amek ara nessegmu yiwet seg tzemmar ?

Ilaq ad d-negmer akk tignatin (situations) i d-icudden yer yiwen n usentel (domaine), ad nernu ad nelmed ayen ilaqen fell-asent.

Amedya : Asentel : d tanerat n tkerḥust deg temdint.

Tignatin : - Iberdan ansi ara yekk

- Deg wass ney deg yiq

- Yella ugeffur ney d itij

Win izemren i waya, ad d-nini yur-s tazmert ad yenhar takeḥrust deg temdint. Maca, ur yezmir ara ad yenher akamyu ney lkar alama terna gemmu tezmert-

wesluymu deg tagnatin mgaradent yerna ilaq ad t-yesseqdec bab-is.

Deg taggara, ad d-nini : aselmed s tzemmar, d asiley n wemdan akken ad yezmer i iman-is deg tudert-is ad yernu ad yefk i tmetti ideg yettidir asurif yer zdat. Mačči am uselmed n tura, d taččart n wallay kan, leqdic ulac.

Ahil n uselmed

Deg wahil n uselmed ilaq ad nzer iswan iyer nebya ad naweḍ, d acu-ten yegburen (contenus) d yermad iwatan ; d acu-ten yiberdan ney tarrayin ara nay a kken ad naweḍ yer yiswan-nni. Ad naf da 3 tlufa d tigejdanin deg wahil, ad d-nemmeslay yef snat seg-sent :

1 - **Iswan** : Ilaq ad d-ibin deg-sen d acu i nettraju deg unelmad ad t-yesseqdec s tzemmar-is akked wayen yelmed, ney d acu yezmer ad t-yexdem.

2- **Igburen** : Ilaq ad ilin qqnen yer yiswan ama deg tmusniwin s umata (savoirs) ama deg useqdec n wayen yessen deg tudert-is (savoir-être, savoir faire).

- Ilaq dayen ad ilin d imezzulen (logiques), ddan d tudert n yal ass akked wayen i ay-d-yezzin.

- Ad ilin yezmer ad ten-yesseqdec wemdan deg tudert-is s umata.

- Ad ilin ilmend n weswir n unelmad d wayen yessen ney yelmed yakan. Ad nesselmed ayen ara s-yehwun i unelmad akken ad t-id-yejbed ad d-yerr ddehn-is.

Igburen bđan yef 3 :

- ayen ara nesselmed deg useggas ;ayen ara nesselmed deg umekrađ (trimestre) ;ayen ara nesselmed deg yiwen n uferdis. Tikwal yewwid

- yef uselmed ad yesseqdec inelmeden d tirebbae akken ad kkin wid ur d-nessawal deg tneyri.

Amedya yef uferdis n ulemmud :

Aferdis n ulemmud

Asentel (domaine) : Tudert deg uyerbaz

Tagnit (sous-domaine) : Aseqsi d tririt yef useqsi

Tazmert : Ad yezmer unelmed ad d-yefk iseqsien, ad d-yerr yef yiseqsien akken iwata deg tagnit n udiwenni d kra yiwen-nniđen.

Irmad n ulemmud (act. ađ.)	Iswan (objectifs spécifiques)	Igburen (contenus)	Tidwilin (séances)	Isumar deg tarrayin n uselmed (sugg.)
Tanfalit d teywalt timawt (expression et communication orale)	- ad yezmer ad yessuter umel (renseignement). - ad yessuter talyut (information). - ad yerr yef useqsi akken iwata ilmend n tagnit n teywalt.	- Tuttra s umata : isem-ik ? d acu i d-tewwid ?... - imattaren s umata.	2	- Tuttra, tririt s wallal iwatan. - tagnitt yellan.

	- ad yefk tuttriwin, ad yerr yef tuttriwin.			
Tayuri d tegzi n tira (lecture et compréhension écrite)	- ad d-iyer akken iwata s ususru iwatan. - ad d-yekkes tuttriwin yellan deg weđris, ad d-yaf tiririt fell-asent. - ad d-iđuf talyut.	- Tafyirt tamseyrut (déclarative). - tafyirt tamattart (interrogative) s umattar, war amattar.	2	Ađris adiwenni
Tira, tanfalit s tira (écriture, expression écrite)	- ad d-yaru tifyar timattarin. - ad d-yaru tiririt yef tmattarin. - ad d-yeđđar adiwenni.	- Tafyirt tamseyrut (déclarative). - tafyirt tamattart (interrogative) s umattar, war amattar.	2	-Imedyaten s tifyar timattarin d tririt fell-asent. - Ad d-ččaren adiwenni.

L'ÉVALUATION PEDAGOGIQUE

BEKHTI Ali – Chargé d'inspection
de la langue Amazighe

Définition de l'évaluation :

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

Dictionnaire actuel de l'éducation de Renald LEGENDRE

« 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 décision »

Guide du formateur, pédagogie en développement.
De Boeck Université, 1989

Regard sur l'évaluation pédagogique :

Avec l'évaluation pédagogique, nous sommes au cœur du processus de formation, au centre de ce que Jean Houssaye appelle le triangle pédagogique constitué de pôles suivants : un objet d'apprentissage (un savoir), des apprenants et un formateur.

Il ne s'agit plus de mesurer mais d'analyser, de diagnostiquer, de se centrer sur les apprentissages afin de mieux aider l'apprenant à les réaliser. Pour cela, l'évaluation doit devenir réflexive. L'apprenant ne sera plus comme **objet** mais comme **sujet**, participant au processus.

L'évaluation réflexive ou formatrice n'est pas une dérobade de l'enseignant qui se déchargerait sur l'apprenant plutôt que d'assumer ses responsabilités. Elle est au contraire au cœur de l'activité de l'enseignant mais en l'installant dans une position particulière de quête de l'information utile pour réguler les apprentissages. De ce fait, l'erreur devient une réalité à gérer, non à traquer : il ne s'agit plus de « piéger » mais de saisir les erreurs comme autant d'occasions pour comprendre et aider l'apprenant.

Des propositions nouvelles pour évaluer autrement :

Les représentations traditionnelles sur l'évaluation scolaire convergent généralement pour associer et confondre la notion de la notation et celle de l'évaluation.

Les formes persistantes de l'évaluation :

On entend souvent les élèves dire à leurs enseignants : « Est ce que c'est noté Monsieur ? » cela veut dire que si ce n'est pas noté, il ne travaillera pas. Cette attitude peut entraîner des effets sur la motivation qui sera progressivement réduite à la recherche d'un gain immédiat. « **Évaluer n'est pas noter** »

De la notation à l'évaluation à trois temps :

L'évaluation se fait en trois temps :

- Evaluer l'élève au début de l'apprentissage (évaluation diagnostique)
- Evaluer l'élève au milieu de l'apprentissage (évaluation formative)
- Evaluer l'élève à la fin de l'apprentissage (évaluation sommative)

1- Evaluation diagnostique :

C'est l'évaluation des élèves 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.

2- Evaluation formative :

C'est évaluer l'élève 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

A regarder de plus près, on perçoit qu'il y a une différence dans les représentations et les conceptions de

l'évaluation. L'interrogation par l'enseignant ne peut se confondre avec les enjeux de l'évaluation formative même si elle peut faire partie. L'innovation décisive qu'apporte l'évaluation formative réside essentiellement dans les effets de régulation.

« Mieux savoir ou il en est, pour mieux savoir ou il peut aller » développe chez l'élève une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation.

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue (différent d'une succession de contrôles sauvages) pour assurer la progression (il ne s'agit pas de d'en faire état mais de l'assurer) de chaque individu dans sa démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés.

L'évaluation formative relève d'une conception de l'éducation qui fait de l'échec un ennemi juré et qui accorde une certaine confiance aux possibilités de la pédagogie. Sa fonction est de décrire le plus exactement possible ce dont un individu est capable.

Le recours à des questions et à des exercices oraux permet à l'enseignant de cerner les difficultés pour y remédier sur place.

Comment organiser l'évaluation formative ?

L'évaluation formative a pour objet d'identifier la progression des apprenants et leurs difficultés éventuelles. Pour être efficace, cette évaluation doit être fréquente et régulière après chaque phase d'apprentissage. Elle doit

surtout susciter la confiance et la coopération des apprenants.

Le rôle de l'erreur doit être positif et doit permettre une remédiation efficace sans laquelle l'évaluation formative n'a pas d'intérêt.

On utilise des supports d'évaluation variés (écrits, oraux, pratiques, interactifs...)

Il n'existe pas d'épreuves d'évaluation formative « standard » puisque toute latitude est laissée aux équipes pédagogiques dans l'élaboration de ces épreuves qui doivent être adaptées à leur public et à leurs pratiques.

Mise en place d'une évaluation formative :

Techniques et outils diversifiés d'évaluation à vocation formative :

- des questions au choix multiples
- des tableaux à remplir, à compléter, à établir
- des textes à trous
- des réponses à cocher
- des résultats à formuler
- des grilles à remplir

3- Evaluation sommative :

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'examen, 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 mesure où les autres évaluations jouent leur rôle.

L'évaluation sommative doit être bien suivie par des exercices de remédiation.

L'évaluation, objet de formation :

Au fur et à mesure que l'évaluation trouve une fonction dynamique dans l'action pédagogique, on mesure l'importance stratégique qu'elle occupe dans l'acte d'apprendre. Évaluer l'acte de lire, c'est implicitement révéler la façon dont on le considère en tant qu'activité d'appropriation du savoir. L'évaluation n'est donc pas innocente. Elle porte en elle la marque du projet du formateur. Il apparaît donc important de traiter minutieusement les situations d'évaluation par lesquelles l'apprenant se représente l'enjeu de la formation.

L'évaluation pédagogique a pour objet de :

- Donner des informations aux formateurs pour améliorer l'enseignement qu'ils dispensent.
- Guider l'apprenant dans sa progression.
- Certifier vis-à-vis de la société les compétences que l'apprenant a acquises.

- Contrôler les effets de l'enseignement afin d'en corriger les éventuels dysfonctionnements.

L'évaluation pédagogique a donc pour principales finalités d'améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque apprenant

Le traitement des erreurs en vue d'une remédiation différenciée.

Pour l'apprenant, il s'agit par une amélioration de ses savoirs et savoir-faire d'identifier les erreurs qu'il peut faire.

Ainsi l'apprenant, pour construire son « savoir », a besoin de rencontrer « l'erreur ». L'erreur va activer l'attention de l'apprenant et va l'amener à réfléchir en vue d'en rechercher les causes et de la corriger.

Quelques propositions de remédiation différenciée

Lorsque l'erreur est repérée par l'enseignant, par l'apprenant seul, par l'apprenant et son camarade, plusieurs procédés de remédiation sont possibles ; voici quelques exemples :

- a) -L'apprenant prend seul en charge la correction.

Première étape : Correction de l'erreur

Deuxième étape : Contrôle par l'enseignant

Si l'erreur subsiste, l'enseignant peut intervenir de plusieurs façons :

- En le renvoyant au cours
- En lui donnant une information supplémentaire

et en le laissant à nouveau chercher une bonne réponse

- En le questionnant afin de le mettre sur la voie de la bonne réponse.

Troisième étape : Bilan de l'ensemble du travail lorsque les corrections sont achevées.

- a) -L'enseignant conseille des exercices dont le but est de faire découvrir l'erreur. Dans ce cas, il y a nécessité pour l'enseignant de faire l'inventaire des types d'erreur possible et de prévoir pour chacune une correction différenciée
- b) - L'apprenant, en fonction des réponses proposées par l'enseignant corrige son erreur et l'explique.

Conclusion :

En tant qu'enseignant à temps complet, nous nous rendons compte des nombreux bénéfices de ces recherches pour les apprenants, mais nous constatons aussi les exigences en temps, en investigations de toutes sortes que cela nécessite pour les enseignants. Pour ces derniers, il s'agit d'être volontaires et très motivés pour s'engager dans ces nouvelles pratiques de l'évaluation. Cependant, avec un peu de recul, nous percevons de plus en plus les ressources importantes que l'on peut retirer de ce genre d'expériences. Peut être faut il développer le travail d'équipe entre enseignants d'un même collège ou, encore, diffuser les travaux, échanger avec d'autres praticiens-chercheurs.

ASARAG TEF WEDRIS IMSEGZI

MEKSEM Zahir -Maître assistant
ILCA de Béjaia

D acu i d anakmar¹ adrisan ?

Tanga-ya yessegza-tt-id F.Rastier akka:
« Tasnilest taɣrisant (deg yiseggasen 1960-1970 llan semman-as tajerrumt n weɣris) d tanga yesɛan adris dasentel-is, yeɛni d tanga² (discipline) yettaran tamawt yer tdukli d tenmezla³ i yettağğan adris ur d-yettbin ara d asemyiger kan n tefyar »⁴. D anakmar-ara y-yeğğen ad negzu amek i tettwasemres tutlayt deg weɣris d ummid (d akemmali) akken ara nawed

¹ Anakmar: approche B.Boudris :“ Tamawalt usegmi”.

²Tanga : smerseɣ awal-a s unamek n “ discipline” deg “Tmawalt n usegmi B.Boudris yessemma-yas “agemmun”

³ Tadukli : anamek-is deg weɣris-a yerza tudɣsa n tefyar d wassay agensan yettilin gar wawalen n tefyirt (la cohésion) . Ma d awal “ tanmezla” yerza tudɣsa n weɣris d wassayen yettilin ger tefyar (Cohérence) (Tamawalt n usegmi. B.Boudris)

⁴ D. MANGUENEAU (1996) « *Les termes clés de l'analyse du discours* » Seuil. Paris. P.82.

⁵ J. FHALTE & D. BRASSART (1996) « Didactique de la compétence de communication, de la compétence discursive » In « *Enseigner le français* ». De Boeck – Duculot. Bruxelles. Pp 65-85.

ad nzer , ad negzu tutlayt-a s tmuyli ara yeɣflen akin i tilist n tefyirt. Ilmend n waya yenna-d d ayen Van Dijk : « Imi win yettmeslayen yezmer ad d-ifares/ ad yegzu atas n yinawen (discours), tazmert-is ihi ad tili d tazmert taɣrisant (Une compétence textuelle). D awezyi afares d tigzi n yinawen ad ilin bedden yeɣ usemlili n tefyar ta yer ta »

I-Acuɣer tarrayt taɣrisant (anekmar adrisan)

1-Acku iswan imatuyten n uselmed n tutlayt rzan tamussni d tezmert n unelmad akken ad yessiweɣ ad yegzu, ad d-yaru ney ad ifares, s timawt ney s tira, inan (énoncé)

2-D tamussni-ya i yettağğan anelmad (amdan s umata) ad yaweɣ ad ten-yesseɣdec deg teywalt yal tikelt ara s-d-ttunefk tegnit ama deg teywalt timettit ama deg teywalt tanudemt (i yiman-is). Yeɛni anelmad yezmer ad asent-yesru deg tudert-is tayurbizt ney deg tudert-is n yal ass. S wannect-a ara yissin amek ara yutlay, amek ara yaru. D annect-a ara t-yeğğen dayen ad yegzu s tefses adris akken yebyu yili.

3-Tamussni n temsukin n yeɣrisen ney n tudɣsiwin-nsen tettili d abrid ara neɣfer deg tira n

yeḍrisen. Tin yur-s tezmer ad tili d aswaḍ-nsen (contrôle).

J.M.ADAM yeereḍ ad d-yesbedd tarrayt-is ilmend n tektiwin-a d yimahilen yesker Bakhtine, yenna Adam yef Bakhtine : "*D amusniles-a i d-yessenfalayen, deg yimahilen-is, akken iwata tixutert d wassar (besoin) n usesmel n tsekkiwin deg uselmed*". Bakhtine yenna dayen : "*Yal tallit, yal agraw imetti iseeeu kra n talyiwin n yinawen, n yeḍrisen i seqdacen deg teywalt-nsen, d wasmi i ilaq ad tent-nissin*"¹ Amedya deg tmaziyt, tagara-ya tennerna-d deg tutlayt-a tasekka tamaynut n ussusen "publicité" ur nelli ara deg tallitin yezrin. Yenna-d dayen : "*Almad n tmeslayt ibedd (yesca yiwet n tewtilt) yef welmad n tudsa n yinan ney n weḍris. Yewwi-d yef wemdan ad yissin, s timad-is, amek ara yessuddes ayen yebya ad d-yini . Acku mi ara nebyu ad d-nessenfali kra, neqqar-it-d s yinan (des énonçés) mačči s tefyar ladya mačči s wawalen iherfiyen*"².

Tidmi am ta tekkat ad tessihrew tazmert tasnilsant n wemdan nnig n tefyirt akken ad tt-

¹ADAM J.L « *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue* » Nathan, Paris, 1992. p.11.

² Ibidem.

tessiweḍ yer weswir unnig n yinan. Annect-a yella-d imi deg tmeslayt nesra ad nissin amek ara nessuddes (nebnu) izen-nni i nra ad d-nini akken ad tifsus tegzi-s.

D talya-ya timezgit n yinan ney n weḍris i yessemras wemdan mi ara yebyu ad d-yini kra. D win i d anezgum amenzu acku d netta ara t-yeğğen ney ara s-yeffken tagnit ad yebnu inan-is ilmend n temsukt ney n tyessa yellan tettwassen ya. Tin seqdacen akk medden. Amedya tasmukt n wullis.

D annect-a i wimi yessemma Bakhtine : "**la syntaxe des grandes masses verbales** Tajerrumt n tirniyin (ney n yehricen) (t) imeqqranen (in) n umeslay: "

Ihi seg yimahilen-a i yeereḍ J.M.ADAM amek ara d-yesbedd tarrayt s ara d-yesnekwu yal talya n udasil (forme de base) ney yal tayessa taddayt. Taneggarut-a terza tugzimt¹ yef ibedd weḍris ney yellan deg weḍris. Isemma-yas (la structure prototypique).

¹ Tugzimt : une séquence tamawalt .B. Boudris.

Amek i nezmer ad negzu annect-a? Dayen, acuyer tamsukt taddayt yerzan kan tugzimt ?

Seld imahilen d tseldin gan akkw imusnilsen ufan ulac aqris ibedden kan yef yiwet n tsekka sari. Deg weqris nezmer ad naf ugar n yiwet tsekka: amedya deg wullis nezmer ad naf : aglam, adiwenni, asegi, atg. Uyalen imsunilsen ttmeslayen yef weqris agtsekka "polytypologique". Awal-a yebya ad d-yini : adris deg-s atas n tsekkiwin. Gef wannect-a di tesleqt n weqris iwata ad nerr tamawt yer wayen yellan d adday i d-yettbanen anagar deg tesleqt.

Ilmend n waya, J.M.ADAM yuy abrid-nniqen. Deg wemq iq n umeslay yef temsukin tunnigin (les superstructures) n weqris, yef d-mmeslayen wiyid, yessader aswir n temsukt yer temsukt n tugzimt taddayt (structure séquentielle) i yettilin deg weqris.

II -Ihi, ilmend n temsukt n tugzimt yef d-yemmeslay J.M.ADAM, ara neereq ad neg tasleqt i weqris imsegzi.

Tazwara, ad d-nefk tabadut n weqris-a.
Tis snat, ad d-nesnekwu tamsukt-is.

Tis kraq, ad d-nesnekwu allalen n tutlayt akk d tjerrumt imezgiyen n weqris imsegzi.
Tis kuz, ad neg tasleqt i yiwet n weqris, d amedya.
Tis semmus, ad d-nemmeslay yef kra n temsirin ilaqen ad tent-nesselmed akken ad nessiweq ad nefk tizmar iwatan i unelmad akken ad arun , day nutni, aqris imsegzi.

Dacu i d aḍris imsegzi ?

Imsegzi d aḍris i iran ad d-yessegzi kra n tyawsa i walbeaḍ. Iswi-s d tiririt, s yissalen iwatan, yef usastan. Rnu yer waya, aḍris imsegzi yekkat amek ara isemmed tamussni n wemdan ad yekkes ilem deg wallay. Yetteeraḍ, dayen amek ara yekkes uguren i d-yettezgayen i tamussni i yettağğan amdan ur yettissin ara, yerna ur igezzu ara kra n tyawsiwin. Aḍris imsegzi, s umata, d aḍris i d-yettaran yef yisastan-a:

- Acuyer ?
- Amek ?

2- Tamsukt-is / tayessa –s

2-1- Aḍris imsegzi ibedd yef kraḍ (03) n yeḥricen ney n waddaden.

a)- Aḥric amezwaru : aḥric n usastan, n ugnu ? (Problématisation).

Tuget nezmer ad t-naf deg tezwart. Deg-s amaru yessisen-it -id s wudem n tgelma, seg-s ad yawweḍ yer wegnu n weḍris ara d- yessegzi. Nezmer dayen ad t-naf srid deg wezwel. Llant tikwal yettili s wudem arusrid (d uffir).

b)-Aḥric wis sin: d aḥric n tririt, n usegzi, n waggay n yissalen

c)-Aḥric wis kraḍ: d aḥric n tsemliit, deg-s ara d-nesmekti d acu i d-nessegza.

2-2-Tasekka n tugzimt timsegzit tadasilt : (Prototype de la séquence explicative) :

J.M.ADAM yesbedd-d Tamsukt tamaynut n weḍris imesgi deg umahil n useggas 1992 “Prototypes et types de textes” seld imahilen-is n useggas n 1987 i yessawed-d yer uzenziy-a:

-0-	asumer ¹ -myer imsegzi	0	asenzey amezwaru.
-1-Acuyer / Amek	asumer -myer imsegzi	1	asisen n ugnu.
-2- Acku	asumer -myer imsegzi	2	asegzi / tiririt.
-3	asumer -myer imsegzi	3	tagrayt / askazal.

Le même schéma en français :

0-	Macro-proposition explicative	0	schématisation initiale.
1-	pourquoi Comment	1	problème/ question
2-	parce que explicative	2	explication /répondre

¹ Asumer : tafyirt ney aḥric n yisumar .

3- macro-proposition 3 conclusion /évaluation.
Explicative

3- Allalen n tjerrumt :

Allalen-a rzan awalen i nessaqdac deg yal aḍris imsegzi. D iferdisen imezgiyen i d-yettaḥalen di yal aḍris. D wi i d-as-yettaken udem-a n yimsegzi. D allalen am wi i ilaqen ad ten-d-nissin, ad ten-nesselmed di tneyrit i yinelmaden akken ad siwḍen, ḍay nutni, ad ten-smersen di tira-nsen. Yes-sen i nezmer ad d-nesnekwu tasekka n weḍris-a

D acu ihi i d allalen-a?

* Amawal n usmiwer , md: amezwaru, wis sin.../

* Amawal n tguri n yimediyaten, md: amedyā, nezmer ad d-nefk amedyā.

* Amawal s ara d-nessegzi s wudem-nniḍen (alsegzi : reformulation), md:s wudem-nniḍen, s wawal-nniḍen, s unamek-nniḍen.

* Amawal n userwes, md : am, yettanzi, amzun, ad as-tinniḍ.

* Amawal n tmezla ney n useyzen, md: acku, akken, imi.

S nnig n waya, deg tmaziyt, ilaq ad d-nerr tamawt tameqqrant yer yeḍrisen imsegziyen akken ad nḥer aniwi imqimen, aniti timezra (yer waniti timezra i ttwafṭayen

yemyagen)¹ akken ad d-nemmel yes-sen tamesyara ara d-yefkan i weḍris udem amesyaran . Acku iḍrisen imsegziyen d wid yesēan tawuri tamselyant (une fonction référentielle) imi d-ttmeslayen yef wayen yeffyen i wemdan. Gef wannect-a, deg tira-nsen, yewwi-d yef win ara yaru ad yeereḍ amek ara t-yebrez seg wayen akk yesēan assay d yiḥulfan-is d tmuyliwin-is. Swakka ara d-ibin d amesyaran.

Dya, asastan iwatan, i d-icudden yer waya, d wa

Mi ara nebyu ad d-nessegzi tayawsa, aniwi imqimen d tmezra i yugten deg yeḍrisen imsigziyen; wid i tessemrass waṭas tutlayt tamaziyt. Ney aniwi i dallalen n tutlayt imezgiyen i d-yettaḥalen di yal aḍris?

3-1- Imqimen: wid yugten deg yeḍrisen-a d :

Nekni: ad yili d amatu, amur ameqqran yettwasseqdac mi ara yebyu wemdan ad d-yessegzi kra i tyewsa i ixeddem, i xeddmn ḍay wiyiḍ am netta. S umata, yerza nek + nutni.

Amedya: Lawan n userwet, di tazwara nessewjad annar.

¹ Zer yef usentel-a : M.Fedila « *Le texte explicatif de la langue amazighe* », Mémoire de licence, soutenu en juin 2003, université de Béjaia.

Nutni: amqim-a nessemras-it s unamek n medden akken llan mi ara yili dayen yerzan akk imdanen.

Amedya: G.t: llan dayen yeḍrisen anda i nezmer ad naf asemres n wudem wis kraḍ asuf, maca yettwassemmas mi ara yili wudem-a yezmer ad d-yessenfali tikti n medden akk. Udem-a (netta ney nettat) d agensas n wegraw akk. Amedya: " Tameṭṭut ara ireqqmen ad d-theyyi talaxt "

3-2-Timezra: tid yettwasseqdacen s waṭas d urmir ussid d wurmir + ad.

* Urmir ussid: yettwassemmas acku d timezri i d-yessenfalayen tigawt i d-yettalsen i d-yettaṭalen, ur nfuk, i d-yettkemilen deg ḍerru-ines. Nezmer ad d-nini dayen d timezri i d-yemmalen d akken tigawt tḍerru yal tikelt s yiwen wudem.

Amedya : " Tilawin kkatent ticraḍ deg unyir akk dtmegrḍt "

Urmir+ad: Timezri-ya ḡur-s aṭas n wazalen. Tezmer ad d-tessenfali : imal, warilaw, asirem ney tigawin tiwarkudin, tid s i d-nemmal tarrayt n kra n yimahilen.

Amedya : Seld tamsirt ad d-nessegzi i yinelmaden iswi-is

4 -Amedya

Tamezduyt ḡer Leqbayel:

Leqbayel zedyen deg tzeywin d yeecucen. Tizeywin bnant s uḍḡay ; ma yella d iecucen weqmen s uḡdar. D acu aṭas i yesteqsayen acuyer tamezduyt n leezib d iecucen .

tamezduyt n leezib tettili d iecucen acku: s yiwet aecuc yettas-d mezzzi, rxis ras lmal-is. Tis snat ur yettwaftak ara.

Hata acuyer iecucen i ttilin deg leezib.

Aḡris* : M.S.Boulifa. Méthode de langue kabyle cours 2° année, as : 234.

Tasleḡt n weḡris-a akken ad d-nessuffey tamsukt-is ney azenziy-is akken i t-nezra deg tesleḡt tazrayant. Ad yili s wudem-a :

- asenzey amezwaru	0	- Leqbayel	"s uḡdar"
- assisen n uḡnu.	1	- D acu	d iecucen
- aseḡzi/tirit.	2	- tamezduyt	yettwaftak ara
- tagrayt/askazal.	3	- Hata	deg leezib.

Deg tmezwarut (0) izemren ad tili ney xati (facultative) : amaru

* Llan kra yiferdisen i beddey deg weḡris –a : asteqsi n tazwara d wawal "acku" deg wemḡiq n " elaxaṭer"

yessasen-d amek i zedyen leqbayel.

Deg tis snat (1) yesken-d ugnu n weđris. Ayen yef ibedd wegnu d awal "acuyer?"

Deg tis krađ (2) yefka-d tiririt iwatan. Ayen itt-id-yemmalen d " tasyunt" acku

Deg tis kuz (3) tettili s umata dtasemlilt n wayen yezrin ney d tuyalin yer usegzi- nmi s tewzel n wawal.

Maca, asumer wis kuz yezmer ur yetteli ara mađi akken dayen i yezmer ad yili di tazwara n weđris.

4-1- timsirin iwatan ađris-a

Ilmend n tarrayt tamaynut n usegmi di Lezzayer ayen i wimi qqaren "tugzimt n usegmi" " Séquence d'apprentissage" i yettilin d yiwen n uđric deg usenfar n usegmi. Aselmed n tutlayt yewwi-d ad yerr tamawt yer 4 n tayulin i yettelin d adasil n yal tugzimt.

S umata tugzimt n usegmi tbedd yef 4 n tayulin yerzan tutlayt:

* Tigzi deg-s ad naf: 1- tigzi timawt.

2- tigzi n tira .

* Afares deg-s ad naf : 1- afares imaw.

2- afares s tira.

Tirmad-a mmalent-d tayulin deg tettwaseqdac tutlayt. Gef wannect-a yewwi-d yef uselmad ad tent-

yesyar akken aselmad ad yemmel i unelmad akk tayulin n tutlayt.

Ilmend n waya ad neeređ amek ara d-nessudes kra n timsirin iwatan ađris n usegzi.

Tamawt: tugzimt akken d-nenna d yiwen n uđric i yettilin deg usenfar amatu ara d-yesbedd uselmad d yinelmaden-is. Asenfar ara yebđun yef tugzimin-nniđen. Yal yiwet d acu n tama deg usenfar ara tezrew. Deg wayen yerzan tugzimt-a, nezmer ad nesselmed, amedya, timsirin-a:

Tayuri	Timawt	Tutlayt	Afares
-tayuri n yeđrisen imsegziyen.	-tigzi n yizen imsegzi	- asemres n umawal	- tiririt yef useqsi s umattar
-asnekwu n tugzimi timsegziyin	Asnekwu seg yizen imaw	- asemres n wallalen	"acuyer".
deg deg weđris.	asatan n weđris.	n tenfalit n	-asnekwu n wegnu n weđris.
Asnekwu n tririt yef usastan n weđris	-asegzi n kra n tyawsa ney n tikt	tewtilt.	- tira n weđri
		-asemres n wurmir	amezzyan
		ussid	imsegzi.

4-2-Amahil n tesmedna ad d-yawi yef usewjed n tugzimt n usegmi yef weḍris imsegzi -nniḍen.

Aḍris wis sin:

Tilawin kkatent ticraḍ deg unyir akk d tamart, di temgerḍt akk d yedmaren, deg yiyalen n ufus. Tikwal kkatent tineqqiḍt ney izi deg yixef n tinzar, di tewwura n uqerru yef yiḍudan n ufus. Kkatent ticraḍ n umegreḍ i uḥezqul. Mecki helken deg weerur, kkatent taxemsiwt ney lemri ger tuyat; ma yefcel uḍar, kkatent-ten di temceḍt n uḍar ney di twetḗzit.

Melmi temmut tmeṭṭut tteqnen-as lḥenni s ufella n ticraḍ, akken ur tent-yettwali ara , akken ur tent-yettwali eezrayen, ma ulac ad as-tent-id-yekkes s “tleqqaḍin n ḡḡahennama.

Amaru: G.Laoust-Chantréaux / Feuilletts kabyles
(1937-1939) EDB n°12, 1994.

Adlismuy :

1-ADAM J.L « *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue* » Nathan, Paris, 1992.

2- BOULIFA M.S. « *Méthode de langue kabyle cours 2^o année* ». Jourdan, 1923.Alger.

3- **M.Fedila** « *Le texte explicatif de la langue amazighe* », Mémoire de licence, soutenu en juin 2003, université de Béjaia.

4- **J.F.HALTE & D.BRASSART** (1996) « Didactique de la compétence de communication, de la compétence discursive » In « *Enseigner le français* ». De Boeck – Duculot. Bruxelles.

5- **D.MANGUENEAU** (1996) « *Les termes clés de l'analyse du discours* » Seuil. Paris.

6- **Z. MEKSEM** « *De la difficulté à utiliser les types de textes en didactique de tamazight : l'explicatif* » Communication présentée au colloque sur la littérature : le rôle de l'école organisé par l'IUFM de Grenoble, Université de Stendhal , du 24 au 26 octobre 2002.

7- **Ould-BRAHAM O.** “Feuilletts kabyles (Aït Hicham, 1927-1939) par G.Laoust-Chantréaux, in *EDB n°12*, 1994.

La pédagogie de projet, l'approche par compétence, la méthode de soutien

Mme Amarouche Mezhoura –
Dr. en science de l'éducation

Il m'est très agréable en cette circonstance qui nous réunie ici de collaborer avec vous dans le but d'essayer de réfléchir sur les méthodes et les procédés d'enseignement et l'effet d'adaptation à faire dans l'enseignement de Tamazight.

Il me semble nécessaire, avant d'aborder le thème de ma communication d'essayer de définir les différents termes employés afin de pouvoir parler un langage commun et compréhensible par tous.

Je ne voudrais pas vous faire un cours à apprendre. Je voudrais vous amener à réfléchir à quelques aspects relatifs à la pédagogie de l'enseignement qui, je l'espère, pourront vous aider à mieux poursuivre votre noble travail de pionniers.

Je voudrais vous donner tout d'abord un aperçu sur les aspects rattachés à la pédagogie de projet. Parlons donc de la définition à lui donner.

La pédagogie de projet est un support de ce qui fonde l'intervention professionnelle de l'enseignement basée sur l'approche par compétence et sur la méthode de soutien par la volonté d'accompagnement de l'élève. La pédagogie de projet est fondée sur des thèmes de vie

comme support d'acquisition. Elle aide à l'épanouissement des élèves en respectant le développement de chacun, et facilite l'apprentissage par des demandes appropriées telle que la mise en liens avec l'environnement par l'établissement d'actions d'enseignement motivantes, et en rapport avec le niveau général de la classe.

La pédagogie de projet éveille l'intérêt pour les relations avec les camarades et favorise la responsabilisation progressive. Elle est en relation avec le concept de proximité, c'est-à-dire le lien avec la réalité socioculturelle, économique, de santé publique, etc... Il est utile d'ailleurs de favoriser l'élaboration de projets en relation avec les personnes âgées (les vieux maîtrisant mieux que les jeunes les langues berbères).

La pédagogie de projet est en relation avec le dynamisme de l'enseignant et la participation active de l'élève. Ce type de pédagogie est motivant car c'est une pédagogie de centre d'intérêt : thème choisi par les élèves, et retenu par l'enseignant sur la base du respect de la psychologie de l'enfant.

Ainsi la pédagogie de projet impose de confronter trois (03) facettes :

- le projet institutionnel,
- le projet de l'élève,
- et enfin le projet de l'enseignant; sans quoi elle conduit à l'échec.

La pédagogie de projet incite à élaborer des thématiques variées exprimant les faits sociaux et pousse au questionnement en impliquant les élèves et en les

encourageant à s'exprimer. Aussi la pédagogie de projet n'est-elle pas un enseignement magistral (cours). De surcroît les relations ne sont pas à sens unique (enseignant-élèves) mais sont multiples. Elles ne sont pas centrées uniquement sur la matière mais également sur l'élève.

La pédagogie de projet s'imprègne des réalités locales tout en s'ouvrant aux autres pays du monde (explorer ses coutumes, son histoire, etc...) de façon vivante. Le thème peut être choisi à partir d'une situation réelle qui intéresse les élèves : hygiène, sécurité, prévention d'une maladie, ce qu'il faut faire et ne pas faire en cas de tremblement de terre...

Le but est d'offrir à l'élève des occasions de réfléchir, de préciser l'emploi des mots en situation (pas de façon ennuyeuse), d'étudier leur combinaison à l'intérieur de la phrase, d'introduire des termes amazighs progressivement, d'en corriger l'orthographe. De cette façon l'élève apprend à exposer ses points de vue, à argumenter, à exploiter ses connaissances. La pédagogie de projet favorise le développement de l'esprit critique.

La pédagogie de projet permet à l'enseignant (qui n'est pas limité au programme figé) d'exploiter le patrimoine oral amazigh (contes, devinettes, histoires...). L'enseignant de Tamazight parvient de cette façon à éviter de tomber dans la routine qui risque de démotiver les élèves. Il doit au contraire s'atteler à faire évoluer les savoirs dans toutes les dimensions culturelle, civilisationnelle, identitaire, linguistique : timucuha, timâayin, tihkayin assurant des fonctions éducatives,

cognitive, ludique. Le conte, la pièce théâtrale, le chant captent l'attention de l'élève. Par ailleurs l'enseignant de tamazight gagnerait à exploiter le patrimoine poétique très important : Si Mohand U M'hand, Lounis Aït-Menguellet,...

Là je vous ai donné un tableau d'ensemble de la pédagogie de projet, mais je pense qu'il vous sera facile maintenant d'imaginer ce que représente l'approche par compétences qui exploite l'observation, l'écoute, l'attention, les échanges verbaux comme supports d'apprentissage.

Pour enseigner, il ne suffit pas de maîtriser la discipline, encore faut-il avoir les compétences de transmission des savoirs. La manière, le comment faire aimer la discipline, savoir l'enseigner, savoir communiquer ce qu'on sait prend une importance de premier ordre dans l'approche par compétence. En effet, maîtriser sa matière, c'est bien ; savoir la transmettre, c'est mieux. L'approche par compétence suppose non seulement des savoirs théoriques, mais également didactiques (pédagogie de l'enseignement).

Par l'approche par compétences, on entend des capacités à faire atteindre aux élèves. Ce n'est pas uniquement transmettre des connaissances, c'est aussi un savoir-faire et un savoir-être.

L'approche par compétence suggère la diversification des activités, l'organisation de la classe en sous-groupes dans le cadre d'un projet général commun. Elle encourage la réflexion, l'effort de compréhension, la

créativité, le sens de l'initiative, Elle développe les capacités d'analyse, de synthèse et de découverte.

L'approche par compétence est basée sur la méthode active en pédagogie de l'enseignement, et concilie l'acquisition de contenus propres à la langue amazigh ainsi que la maîtrise de procédures d'apprentissage essentielles pour l'élève.

L'approche par compétence s'effectue par des exercices de graphisme, de langage oral et écrit, de dessin, de peinture, de travaux manuels, de jeux éducatifs...car elle vise le développement complet de l'enfant (affectif, psycho-moteur, intellectuel).

L'enseignant de tamazight gagnerait à s'assigner l'approche par compétence qui rendrait l'apprentissage durable. En effet, il ne suffit pas de se fixer des objectifs à atteindre, encore faut-il savoir faire en sorte que les élèves soient acteurs de leur développement en faisant d'eux des élèves qui ne font pas qu'apprendre par cœur des cours.

Tout ce que j'ai énuméré là implique que l'enseignant de tamazight fasse en sorte que certaines compétences soient acquises grâce à l'application de la méthode de soutien. Enseigner, c'est transmettre en favorisant la relation, moteur de la réussite scolaire.

Par la méthode de soutien, l'enseignant aide l'élève à grandir, à découvrir ses potentialités, en mettant en place une relation maître-élève comme condition d'un travail possible. Bien des incidents seraient évités en milieu scolaire si les enseignants se préoccupaient de la relation

pédagogique, de la facilitation d'échanges, de dialogues, de transmission d'informations, du le partage des tâches, du travail en groupe.

La méthode de soutien joue un rôle prépondérant dans la communication car elle favorise les échanges et les interactions et sollicite la réceptivité des élèves. Il faut se garder d'être trop directif ni trop laisser-faire. Ce serait rendre un très mauvais service aux élèves. Il faut au contraire les encourager à faire les efforts nécessaires, et surtout leur donner dès le départ l'impression qu'ils sont capables d'aller de l'avant; ce qui renforcerait la confiance en eux. Un enfant à qui on fait tout le temps sentir qu'on ne le croit pas capable de certaines performances finira par abandonner toute tentative, tout effort pour les réussir. Il serait au contraire souhaitable qu'après chaque réussite, même la plus minime, exprimer sa satisfaction et participer à la fierté qu'en éprouve l'élève. C'est ainsi qu'il pourra faire des progrès de plus en plus importants.

Vous ne pouvez qu'être d'accord avec moi que la pédagogie de la langue amazigh exige une grande lucidité. Il faut éviter la précipitation. En effet, tamazight insuffisamment aménagée est confrontée à de nombreuses difficultés en matière d'enseignement. Cependant ces difficultés ne sont pas insurmontables, surtout dans le domaine des méthodes pédagogiques.

L'espoir est que cette modeste communication contribue à impulser une dynamique d'adaptation et pourquoi pas d'innovation. Et pour vous aider encore un peu plus dans ce sens, je me mets à votre disposition dans

le cadre d'un atelier de réflexion en commun en ce qui concerne l'élaboration d'une fiche de suivi pédagogique de l'enseignant dans le cadre de la mise en forme d'un projet de votre choix, à travers une séance de brainstorming « remue méninges » ou échanges d'idées, de difficultés rencontrées dans votre pratique d'enseignants de tamazight.

Je vous remercie de votre attention et exprime le plaisir que j'ai à participer activement à des rencontres enrichissantes comme celle à laquelle j'ai l'honneur et le privilège de contribuer aujourd'hui.

Bibliographie indicative :

Eitington (J), 1990, « *utiliser les techniques actives en formation* », Paris, ORG.

Jean George, 1987, « *Le pouvoir des contes* », Ed. Casterman.

Landsheere (N) et (G), 1989, « *définir les objectifs de l'éducation* », Paris, PUF.

Levy-Ler (C), 1996, « *La gestion des compétences* », Paris, ORG.

Lieury (A), 1996, « *Motivation et réussite scolaire* », Paris, Dunod.

Mager (R.F), 1971, « *Comment définir les objectifs pédagogiques* », Paris, Gautier Villers.

Pocztar (J), 1979, « *La définition des objectifs pédagogiques* », Paris, ESF.

Jean Vial, 1973, « *Pédagogie du projet (essai de rationalisation du travail éducatif)* », INDRP, n° 3500.

Viau (R), 1997, « *la motivation en contexte scolaire* », Paris, DE Boeck.

Vincennes sœur Louis de, 1987, Tizi Wwuccen, « *méthode audio-visuelle de langue berbère (Kabyle) 1^{er} niveau* », Aix en Provence, Edisud.

Langue maternelle ? Langue seconde ? Langue étrangère ?

Mme Koudache Malika
Enseignante université d'Alger

Pour des raisons qui s'expliquent fort bien historiquement la situation linguistique en Algérie est assez particulière. Cette particularité est perceptible au niveau de la coexistence de trois langues: le berbère, l'arabe et le français. Cette situation plurilingue rend nécessaire le fait de bien qualifier les langues en présence : Langue maternelle (L1) ? Langue seconde (L2) ? Langue étrangère (LE) ?

R.Galisson et D.Coste insistent sur le fait de faire la différence entre la langue maternelle et la langue étrangère «La distinction entre langue maternelle et langue étrangère, indispensable pour évoquer les procédures spécifiques d'apprentissage, a fini par s'imposer. On admet maintenant que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que l1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève»¹ De ce fait, nous constatons que le dictionnaire de didactique des langues comme la plupart des ouvrages de didactique utilise le concept de langue maternelle mais ne le définit pratiquement jamais.

¹ R.Galisson, D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, p.198.

I- La langue maternelle :

Selon J.Dubois la langue maternelle est « la première langue apprise de l'environnement immédiat [environnement familial].»¹

H.Besse apporte la précision suivante « C'est la langue acquise dès le jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, qui est supposée mieux maîtrisée, que toute langue acquise ou apprise ultérieurement »²

Le concept de langue maternelle demeure une notion floue et ambiguë.

³H.Besse remarque qu'elle n'est guère précise. Rejoignant H.Besse, L.Dabène la qualifie de notion évidente (claire) et ambiguë (ayant plusieurs sens) « comment pourrait-on ne pas savoir ce qu'est la langue maternelle dès lors que tout locuteur en possède une et que celle-ci est bien souvent un des traits fondamentaux de son identité ? Cette évidence ne nous a pas permis pour autant de lever l'ambiguïté et pourtant, le chercheur qui s'interroge sur une définition quelque peu précise de ce

¹ J.Dubois et Alu, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994, p.296

² H.Besse, Cité par M.Ngalasso, Le concept de langue seconde, in : ELA, 88, oct-déc.1992, p.33

³ H.Besse Langue maternelle/langue seconde et étrangère, le français d'aujourd'hui; 78, 1987, p.13

concept [mot], ne manque pas de faire des découvertes surprises»¹ Pour pallier ce flou, L.Dabène propose des critères qui permettent d'attribuer à une langue le qualificatif « maternelle ». Ces critères sont les suivants :

I.1-La langue de la mère:

La langue maternelle est celle que l'enfant apprend de sa mère ou de son environnement immédiat. Ce critère ne semble pas être valide pour toutes les sociétés, la langue du locuteur peut être, dans certains cas, différente de celle de ses parents (cas des enfants de parents kabyles ayant pour L1 l'arabe dialectal)

I.2-La première langue acquise :

La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition, elle a été acquise au moment proche de la naissance, d'où l'expression «langue du locuteur natif, cette solution de numérotage, selon L.Dabène, n'est pas entièrement satisfaisante. Elle peut se confondre, dans le contexte français, avec la numérotation qui dans le système éducatif, ne porte que sur les langues étrangères (LV1) (1), (LV2), (2)

¹ L.Dabène, repères socio-linguistiques pour l'enseignement des langues Hachette, 1994, p.8

I.3-La langue principale :

M.Siguan et W.F .Mackey dans leur travaux sur le bilinguisme propose la notion de « langue principale », mais pour en donner aussitôt les limites comme le signale L.Dabène (1994 :p.16).la langue principale est la langue naturelle avec laquelle le sujet s'identifie (...) celle dont il se sert pour ses relations personnelles principales, et pour cela même la langue qu'il utilise en priorité quand il pense ou fantasme verbalement¹

I.4- Langue la mieux acquise :

La langue maternelle est la première langue apprise, elle serait donc la mieux acquise. Ce niveau supérieur du natif est loin d'être une règle absolue dans une situation diglossique où la langue maternelle est limitée aux usages de la vie courante, les locuteurs natifs d'une langue n'ont donc pas la maîtrise écrite de cet idiome. Par ailleurs, il existe de nombreux cas où l'histoire personnelle des sujets a pu faire qu'ils aient régressé dans la compétence de la langue maternelle suite aux influences postérieures l'exemple du chanteur Aznavour : l'arménien est bien sûr ma première langue naturelle (...) ma première terre, mon territoire d'ailleurs, je parle moins bien l'arménien que le français.

Dans ces cas, le critère de compétence du locuteur natif n'est pas pertinent

¹ CH.Aznavour, cité par L.Dabene, op, cit, 1994, p.43

1.5-La langue acquise de façon naturelle :

La langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle. Par-là, L.Dabene entend qu'il s'agit d'un apprentissage fait par simple contact avec la famille et sans l'aide d'une intervention pédagogique. Cependant selon ce même auteur, les choses ne sont pas si simples. D'abord, parce que le guidage institutionnel est absent mais celui de la famille est présent. Ensuite, parce que la langue maternelle n'est pas la seule dont l'acquisition se fait de manière naturelle.

1.6- La langue du natif :

Pour définir la langue maternelle, il ne suffit pas de dire d'un sujet qu'il est francophone ou anglophone ou encore arabophone. D.Baggoni (198, p.10) : dans son étude, note que le terme francophone prête à débat faut-il comprendre parlant français ou, peut-être, de langue maternelle française et l'avoir oubliée ; d'autre part, on peut être de langue maternelle autre que française (arabe) et être actif, alors même que l'on est installé depuis longtemps en Australie. Ces tous ces cas de figures qu'il faut avoir en tête lorsqu'on se propose d'étudier le statut de langue française en Australie, hors de son usage de langue vivante étrangère étudiée dans un contexte scolaire. Pourtant, tout enseignant ressent intuitivement la différence entre langue naturelle dont on est natif et autre, si compétent soit-on dans cette dernière

Le fait de substituer au concept de langue maternelle d'autres notions, n'a pas permis de lever l'ambiguïté comme le signale L.Dabene. En fait, c'est au niveau du

sens qu'il faut agir en construisant les concepts de base nécessaires à la didactique des langues. C'est pourquoi ce même auteur réétudie cette notion en proposant des concepts pertinents qui correspondent à des réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant dans deux situations distinctes : en dehors de la langue objet d'enseignement apprentissage et en classe. En situation multilingue L.Dabene propose trois concepts :

a- Le parler vernaculaire

Il s'agit du premier parler de l'individu acquis par simple contact avec le groupe le plus proche. Ce terme sera employé pour la forme de parler utilisé à la maison.

b-Langue de référence :

Dans l'enseignement des langues étrangères, le terme de langue maternelle est réservé à celle de l'école (l'écrit) et signifie celle qui sert de référence à toutes les langues apprises ultérieurement

c-La langue d'appartenance :

C'est la langue à travers laquelle un individu s'identifie et détermine son appartenance ethnique. Pour M.Siguan et W.F. Mackey (1986.p.22), elle peut même devenir le symbole de l'identité du groupe. En situation pédagogique et dans l'enseignement des langues, parler de langue maternelle signifie pour L.Dabene se référer à quatre réalités différentes :

Le vernaculaire de l'élève :

Langue spontanément acquise et utilisée quotidiennement ; langue proposée par les manuels scolaires et par l'enseignement de la Langue maternelle : La norme standard scolaire ; le parler vernaculaire de l'enseignement : La langue avec laquelle l'enseignant a été en contact pendant sa formation.

Personnellement, nous qualifions la langue maternelle de langue première car celle-ci est moins marquée affectivement comme le souligne J.Cup « l'expression de langue première, moins marquée affectivement, permet d'identifier plus la langue de première socialisation de l'enfant, on la préfère celle de langue maternelle (cf.J.P.Cup , 1991 :100)

Ceci étant précisé, nous pouvons dire que la langue première d'une population algérienne est le berbère, celle de l'autre public est l'arabe dialectal.

II- La langue seconde :

Avant d'aller plus loin avec la définition du concept de « langue seconde » une précision s'impose quant à la place de l'adjectif qui prête à confusion : « langue seconde » et « seconde langue ». la seconde langue, dans la dénomination française, est une notion consacrée à la deuxième langue apprise au lycée. Quant à la définition du concept « langue seconde, il faut savoir que c'est à partir des années 70-80, que les termes « langue étrangère et « langue seconde » ne sont plus utilisés comme synonymes. L'expression langue seconde été introduite

pour désigner le français lorsqu'il est une langue étrangère à statut particulier par rapport aux diverses situations d'apprentissage de cette langue. Parmi ces situations, nous pouvons citer : L'enseignement du français : en France comme langue maternelle aux francophones dans le système scolaire (normal) et celui du français aux étrangers (travailleurs immigrés par exemple

L'enseignement du français à l'étranger (pays non officiellement francophones) aux étrangers, dans un pays où dominant d'autres langues locales (par exemple en Algérie) ou étrangères, mais aussi aux français émigrés (exemple enfants de diplomates).

C'est cette diversité de situations qui a rendu nécessaire le fait d'apporter à chaque contexte des réponses pédagogiques adéquates, car, tous les didacticiens en conviennent, on n'enseigne pas une langue maternelle comme on enseigne une langue étrangère. On n'enseigne pas dans un contexte où domine une langue avec les mêmes méthodes que dans un contexte multilingue

Toutes ces considérations devraient inciter les didacticiens à être rigoureux dans leur analyse et prudents dans leurs propositions. Seules leurs propositions devraient permettre de mieux cerner les spécificités des situations d'apprentissage, de mieux qualifier les langues en présence et de guider la réflexion sur les méthodes d'enseignement adéquates. Si, pendant longtemps, le concept de langue seconde signifiait celui de langue étrangère, aujourd'hui et pour les raisons sus évoquées, les chercheurs essaient de les distinguer. Le plus difficile est

de trouver une définition opératoire qui met en évidence le profit que peut en tirer la didactique des langues

Actuellement, il existe deux définitions de la langue seconde qui s'opposent : l'une technique, l'autre institutionnelle.

II-1 La définition institutionnelle :

La définition que propose J.P.Cup (1991 :130-131) est fondée sur des critères essentiellement institutionnels, qui sont les statuts juridique, institutionnel, et social. Le terme de statut renvoie à une notion d'ordre juridique. De ce fait, la langue a un statut lorsqu'elle est reconnue par les institutions. Cette reconnaissance peut être dans la constitution même du pays; dès lors, cette langue est de droit utilisable dans tous les domaines de la vie publique. Il s'agit ici de langue officielle (l'arabe standard en Algérie par exemple) Mais, une langue peut être utilisée dans certains domaines uniquement. Dans ce cas, le statut officiel de la langue est reconnu au niveau des administrations.

Le mot statut peut avoir une acception moins juridique. Une langue étrangère peut ne pas être reconnue officiellement dans un pays, mais a un statut (social) quand elle est un état de fait indéniable. Elle peut être la langue des affiches publicitaires et de certains médias, journaux, chaînes de radio et de télévision: elle peut être parlée et comprise à des degrés divers par au moins une partie de la population (cas du français en Algérie par exemple). Ngalasso estime que la définition basée sur les critères institutionnels rejette totalement, de son champ,

les situations où le français n'exerce aucune fonction sociale importante et ne bénéficie pas de statut officiel reconnu (Par exemple, La Grande Bretagne, la Hollande, la Chine). Elle rejette, au moins partiellement, les situations où le français n'a pas de statut officiel mais exerce des fonctions sociales ou culturelles (par exemple, le Cambodge, le Laos, le Vietnam)

Cette définition admet des situations de natures différentes, telles que la situation du français dans le pays où existent des communautés francophones natives (Flandre, Ontario), ou bien celle du français où de telles communautés sont absentes (Sénégal, Cameroun, Zaïre...) La définition s'appuyant sur les fonctions statutaires ne s'avère pas entièrement satisfaisante pour une deuxième raison. Elle ne répond pas à certaines interrogations, entre autres : - Que dire du pays où plusieurs langues servent de médium d'enseignement à côté du français (Zaïre, Cameroun) ? Quelle sera la situation d'un francophone suisse pratiquant deux langues officielles de la confédération helvétique (Le français avec l'allemand ou l'italien ou encore avec les deux) ?

II-2-La définition technique :

Cette définition est basée sur des critères psycholinguistiques. Selon Ngalasso (1988 ; 33), la langue seconde désigne une langue étrangère considérée dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise comme se positionnant après la langue maternelle – mais après toute autre acquise ou apprise ultérieurement (L3- L4) – La langue seconde qui se ressortit à la terminologie de la psycholinguistique ne se comprend que dans un processus d'acquisition des

langues et dans l'appropriation de leur degrés de maîtrises par le sujet parlant. Elle se définit nécessairement par rapport à un individu au moins bilingue. Si cette définition devait être transposée au niveau social, le seul critère qu'il conviendrait de prendre en considération, est la véhicularité : Une langue seconde est une langue véhiculaire dans la communication ordinaire entre des locuteurs pratiquant, par ailleurs, des langues inter-compréhensibles.

Les critères fondés sur l'aspect psycholinguistique ne semblent pas donner des réponses pour toutes les situations francophones. En Afrique par exemple la majorité des africains connaissent avant le français une à trois langues locales. dans ce cas précis, le français est-il une langue seconde au sens technique du mot? La réponse est non.

Finalement la définition technique est valable pour certaines situations et la définition institutionnelle l'est dans d'autres. L'idéal est de trouver une définition consensuelle (regroupant les traits juridiques et psycholinguistiques). Le statut juridique et le statut social ne se regroupent que partiellement et dans les cas, peu nombreux, où il existe une relative homogénéité linguistique (Madagascar, Burundi).

II-La langue étrangère

Selon D Coste (1976 :198) la langue étrangère est la langue non maternelle quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève. C'est la langue apprise à l'école. Nous l'avons déjà dit plus haut, la

langue seconde est aussi une langue non maternelle, mais qui introduit une nuance par rapport à la langue étrangère. La langue seconde est en Algérie la langue de certaines affiches publicitaires, des mass-médias et de fonctionnement de quelques universités et services administratifs (par exemple le français).

Aussi nous pouvons dire que la langue maternelle est la première langue acquise par un individu (Tamazight, arabe dialectal).

La langue seconde peut être une langue qui a un statut officiel mais qui n'est pas acquise nativement par ses ressortissants (l'arabe standard). Cette même langue seconde peut ne pas être officiellement reconnue mais elle a un statut social (le français). La langue étrangère est la langue non maternelle apprise à l'école (l'anglais, l'allemand, l'espagnol).

L'Approche par compétence

Mr BOUALLAG Mohamed
Université de Tizi Ouzou

L'approche par compétence ne constitue pas dans le domaine de l'enseignement, une évolution indépendante de la pédagogie par objectif, elle n'est qu'un design des nombreux design. Cette approche s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectif. Elle représente un mouvement qui est venu pour affronter ou plutôt pour dépasser les différentes critiques dont cette pédagogie a fait l'objet.

Certes la pédagogie par objectif s'est renfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui la éloigné énormément de l'acte pédagogique, et l'a transformée, par conséquent en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative.

Mais, il faut souligner que c'est entre 1975 et 1980 qu'une idée de dépasser toute pédagogie par objectif est née, basée sur les théories comportementalistes, sans que cela signifie, d'une part la négation de tous les acquis qu'a pu mettre en œuvre la pédagogie par objectif, aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau du travail pédagogique, et sans que cela signifie, d'autre part, le retour à un travail pédagogique ou à des pratiques d'enseignements confuses et équivoques.

C'est à partir de là, que nous pouvons dire que notre communication sur l'approche par le compétence ne s'éloignera pas beaucoup du cadre dans lequel est née cette approche, le cadre de pédagogie par objectif

Les objectifs de la 1^{ère} génération

-Les objectifs comportementaux

Il est difficile de donner une définition au concept de la compétence sans définir ce qu'est un objectif pédagogique, ceci pour la raison qui ne permet de considérer, une compétence, en fin de compte, comme un objectif que les programmes d'enseignement visent à réaliser, soit au niveau cognitif de l'élève soit à son niveau socio- affectif, ou à son niveau psycho- moteur.

Nous n'allons pas nous étaler beaucoup sur les différentes définitions que les spécialistes ont donnés à un objectif pédagogique. Nous allons nous contenter de dire qu'un objectif pédagogique représente tout changement qu'un enseignant arrive ou doit opérer au niveau de l'apprenant, ou alors, un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant. Ce comportement ne peut s'opérer qu'a avec l'activité de l'enseignant et de l'apprenant. Il faut souligner que ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable.

Ainsi, un objectif comme : L'élève doit être capable de comprendre les idées des autres, ou : l'élève doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire : sont des objectifs difficiles à atteindre, car il ne sont pas claires

et difficilement évaluables, pour la simple raison que le verbe « comprendre » est un verbe qui n'est pas observable, donc inévaluable.

Les objectifs de la deuxième génération :

Vers une nouvelle génération d'objectifs : les compétences

Toujours dans le cadre de la pédagogie par objectif, nous allons vers la recherche d'une alternative qui permet de rendre l'acte d'enseignement comme un acte rationnel et efficace.

Dans les différentes définitions données par les auteurs au concept de compétence, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- Une compétence est considérée chez certains auteurs comme un enchaînement de travaux et d'activités observables : c'est-à-dire un ensemble de comportements spécifiques, on trouve cette définition dans le domaine de la formation professionnelle, comme en la constate dans les écrits de certains auteurs attachés à la pédagogie par objectif.

- La compétence est considérée chez d'autres auteurs comme une potentialité cognitive invisible, et selon cette vision, la compétence se concrétise à travers un certain nombre de performances. Certes, ce concept est considéré, en ce qui nous concerne, comme un ensemble des capacités internes et personnelles.

Le concept de compétence dans le domaine de la psychologie :

Dans le langage scientifique, le concept de compétence est un concept nouvellement intégré dans le domaine de la psychologie comme dans le domaine des sciences de l'éducation et dans le domaine du management. En psychologie, le concept remplace aujourd'hui certain concept comme : « Aptitudes », « intérêt » et autres.

Ainsi, « la psychologie expérimentale », n'a été reconnue comme concept qu'on peut soumettre à l'expérience et à la mesure que durant la dernière décennie du siècle passé ; ce qui nous explique pourquoi les différents dictionnaires de psychologie, comme celui de Henri Piéron (1973) ou celui de Robert Lafont, ne contient pas ce concept. Seul le dictionnaire de psychologie Larousse (1991) contient le concept considéré et lui donne deux sens : Le premier concerne le domaine de la psychologie du développement ; il considère la compétence comme l'ensemble de potentialités qui permettent à l'individu d'avoir des réactions élémentaires envers les différents stimulus que contient l'environnement. Le deuxième sens se situe entre la psychologie et les sciences du langage. Ainsi ce deuxième sens s'intègre dans le domaine de la psycholinguistique et désigne l'ensemble des connaissances linguistiques qui permettent à un orateur de comprendre et de produire un nombre infini de phrases.

Dans le domaine de l'agronomie (étude qui s'intéresse à l'organisation du travail), nous pouvons dire

que De Montemolin (1984) était le premier à avoir utilisé le concept de compétence dans le domaine du travail. Cet auteur considère qu'il est devenu aujourd'hui nécessaire d'utiliser le concept si nous voulons analyser et expliquer les différents comportements professionnels.

Dans le domaine de l'éducation :

Les différents dictionnaires que nous avons pu consulter nous ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

A- Dans le dictionnaire de Foulquié (dictionnaire de la langue pédagogique ,1971), le mot compétence est dérivé du verbe « compéter » qui signifie aller avec. Ce dictionnaire considère la compétence comme cette capacité (qu'elle soit juridique ou professionnelle) qui permet à l'individu d'accomplir certaines tâches, fonctions ou certains travaux.

B- Dans le dictionnaire de l'évaluation et la recherche pédagogique de Delandscheere. G. (1978), l'auteur part dans son explication de ce terme du sens que lui donne Chomsky qui considère la compétence comme la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles.

C- Chez G. Mialaret, le mot compétence est dérivé du mot latin « compētentia », qui signifie le juste rapport. Elle est le bilan des aptitudes et des potentialités qui indiquent tout ce qui est personnel et d'individuel revêtant une nature psychologique, alors que la capacité ou l'habilité expriment toutes les deux l'ensemble des

influences du milieu d'une manière générale. et l'ensemble des influences scolaires d'une manière particulière.

D- Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines tâches.

Il existe deux sortes de compétences :

1- Les compétences générales, et ces sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes. on les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

2- Les compétences spécifiques et ces sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on ne réalise que dans une seule matière.

L'auteur de cette encyclopédie estime qu'il existe d'autres compétences comme la compétence qui facilite l'apprentissage, la compétence qui facilite l'élaboration des rapports sociaux et la compréhension entre les individus, les compétences concernant le savoir- savant, le savoir- faire et le savoir- être.

Exemples pratiques :

Nous allons présenter ici des exemples pratiques sur des compétences dans plusieurs domaines de l'enseignement et de la formation, ceci pour faire rapprocher la compréhension de l'approche par les compétences aux enseignants. Mais avant d'aborder ces exemples, nous pensons qu'il est nécessaire et intéressant d'attirer l'attention sur ce qui suit :

1- Ces exemples expriment d'une part dans leurs formulations, la tendance comportementaliste (la compétence comme un objectif composé de plusieurs comportements observables) et exprime d'autre part la compétence comme un ensemble de capacités non décomposables.

2- Dans les différents guides pédagogiques, nous constatons que les formulations les plus répondues sont celles qui expriment la compétence comme un objectif décomposé en plusieurs comportements observables, mesurables, comme :

- * Connaître le sens d'un nombre entier (mathématique).
- * déterminer dans le temps des événements historiques importants, (compétence dans le domaine de l'histoire).

Mais nous pouvons constater dans d'autres guides pédagogiques les formulations cognitives comme :

- L'élève doit être capable d'écrire un texte.
- L'élève doit être sensible aux valeurs religieuses et morales.

-L'élève doit être capable d'appliquer des règles de grammaire.

Malgré ces deux constatations, nous allons présenter des exemples qui ont trait à des situations – problèmes.

Exemple 1 : Pour un inspecteur de la langue amazighe :

L'inspecteur doit être capable, durant 30 mn, de gérer un entretien avec un enseignant, visant à justifier et à éclairer sa méthode d'enseignement et ses pratiques pédagogiques.

Exemple 2 : L'élève doit être capable d'écrire un texte philosophique dans lequel il traite un concept philosophique.

Chacun de ces deux exemples exprime une situation-problème :

- Gérer un entretien
- Ecrire un texte philosophique.

Exemple 3 : Préparer un dossier sur la problématique de l'enseignement de la langue Amazighe ou de la langue anglaise ou de la langue arabe.

Ce dossier doit comporter un plan de formation dans le domaine de l'écriture et de la lecture, avec la possibilité de le présenter devant des enseignants de niveaux différents, tout en prenant en considération la région à laquelle ils appartiennent.

Exemple 4 : Résoudre pendant le cours des travaux manuels (niveau primaire) des situations- problèmes comme : remplacer une vitre cassée etc..

Il est clair que ces exemples comportent des situations-problèmes. Ainsi dans l'exemple n°1, la situation- problème consiste à préparer un plan pour résoudre un problème de formation dans le domaine de la langue Amazighe (ou la langue française ou la langue arabe ou anglaise), concernant les connaissances nécessaires qui permettent d'acquérir cette compétence. L'enseignant doit avoir des connaissances dans le domaine de la didactique de la langue, des connaissances dans le domaine de l'élaboration des programmes et des connaissances sur les spécificités de chaque région.

Exemples sur les compétences transversales :

- Etre capable d'analyser.
- Etre capable de synthétiser.
- Etre capable de faire une auto-évaluation.
- Etre capable de faire son auto- critique.
- Etre capable de se concentrer.
- Etre capable de respecter les règles, les lois et les consignes.
- Etre capable d'adhérer à une équipe de travail et acquérir l'esprit de travail en groupe.
- Etre capable d'utiliser un ordinateur.
- Etre capable d'effectuer un auto- apprentissage.
- Etre capable de respecter les étapes d'une recherche.
- Etre capable d'organiser des informations.
- Etre capable de dialoguer.
- Etre capable de prendre des décisions et des initiatives.

Exemples sur les compétences spécifiques :

Niveau primaire :

- La capacité de lire un message.
- La capacité d'utiliser un dictionnaire.
- La capacité d'écrire une lettre.
- La maîtrise des principes de l'écriture.

Les compétences spécifiques sont liées à des matières et à des domaines pédagogiques précis. Les compétences transversales ne sont liées à aucun domaine précis.

Niveau moyen :

- Etre capable d'écrire le résumé d'un exposé.
- Etre capable d'écrire une histoire.
- Etre capable d'écrire un rapport.

Exemple de compétences sur la formation des enseignants :

- Connaître les besoins des élèves.
- Connaître les différentes théories contemporaines de l'éducation.
- Faire acquérir aux élèves les techniques de révision de leur cours.
- S'ouvrir aux parents des élèves.
- Maîtriser les techniques de l'évaluation pédagogique.
- Maîtriser les techniques de la recherche pédagogique.

- Participer au projet et aux activités de l'établissement.
- Adhérer au programme de la formation continue.
- Avoir une vue globale des matières d'enseignement et de leur complémentarité.

Les compétences dans le domaine de l'enseignement de la langue.

Dans le domaine de l'enseignement de la langue, nous pouvons distinguer entre quatre sortes de compétences :

2- La compétence de communiquer :

Elle vise à améliorer les capacités linguistiques acquises, à approfondir les connaissances liées aux sciences de la langue, à rationaliser ses rapports de la manière qui permet et la communication et l'exploration des sentiments, émotions, des idées nouvelles afin de les exprimer facilement et clairement.

2-La compétence méthodologique :

Elle vise à améliorer l'usage des techniques et des habilités acquises et à les renforcer, comme les techniques de l'écriture et ses fonctions ou l'entraînement à utiliser des approches linguistiques pour acquérir la capacité d'identifier des problématiques d'ordre linguistique et langagier, ou à décomposer un récit et le recomposer ou à reconnaître sa forme.

3- La compétence culturelle :

Elle vise à améliorer le bilan culturelle de l'élève dans le domaine du langage et de la littérature d'une manière générale comme :

- Savoir les différentes formes des écrits en poésie ou en texte;
- Savoir les critères qui permettent à l'élève de distinguer entre les textes et leurs spécificités.

4 - La compétence liée aux valeurs affectives :

Cette compétence est commune à toutes les formes d'enseignement de la langue; elle vise à :

- a-** Rendre l'élève capable d'accepter les activités éducatives et le sensibiliser à ses objectifs et leurs intérêts dans la vie sociale.
- b-** Rendre l'élève capable d'exprimer son propre intérêt à la langue, ces problèmes etc....
- c-** Rendre l'élève capable d'acquérir des valeurs littéraires et artistiques exprimant ses sensations et ses goûts.
- d-** Rendre l'élève capable de s'ouvrir à d'autres langues, à d'autres littératures et cultures.
- e-** Rendre l'élève capable de s'adapter aux valeurs humaines et spirituelles transmises par la littérature des différentes cultures de l'humanité.

Conclusion :

Il est quasiment difficile de mettre en œuvre l'approche par la compétence dans notre système éducatif sans la construction et l'élaboration de programmes qui

permettent la rationalisation de l'acte pédagogique et qui vise à développer les compétences et des élèves et des enseignants. Ces programmes ne peuvent réaliser ses deux objectifs que sous l'angle d'une vision technico-systémique du processus enseignement/ apprentissage.

- Dans le cadre de cette approche, les différentes activités d'enseignement ne doivent pas rendre la réalisation d'un objectif comportemental comme une finalité en soi, elles doivent partir plutôt d'une dialectique entre l'objectif général et l'objectif spécifique, en passant par les compétences visées qui doivent être considérées comme « la dynamo » de l'acte pédagogique dans sa globalité.

- L'approche par compétence, ne peut être efficace à travers l'acte enseignement / apprentissage, que si elle arrive à rendre l'élève capable de tester des hypothèses, de poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées.

-Un acte pédagogique émanant de cette approche n'aura une valeur positive que s'il arrive à rendre l'élève capable de s'intégrer dans le réel et de s'y impliquer pour changer son milieu, voire son propre destin.

-L'approche par compétence dans l'enseignement et la formation doit viser à améliorer et à développer les capacités suivantes : Imaginer, comparer, analyser, synthétiser, appliquer, évaluer, classer, apporter des critiques etc.

-Enfin, un acte pédagogique partant de l'approche considérée ne peut avoir des résultats positifs que s'il arrive à rendre l'élève capable de défendre les valeurs et les idéaux positifs de sa société et de l'humanité comme : la vérité, la justice le bien, la beauté, l'amour et la démocratie et à repousser la haine, la violence et les guerres.

Du pré-pédagogique au pédagogique. Application à l'étude d'un poème inédit.

Mr SAHNOUNI Rachid – pédagogue

Comme son nom l'indique, le pré-pédagogique concerne l'ensemble des réflexions, recherches, repérages que l'enseignant effectue sur un support donné, dans le cadre d'un projet pédagogique, en amont des activités de classe.

Notre plan est contenu dans cette définition. Nous nous demanderons d'abord, quel est le projet pédagogique. Nous verrons ensuite, le contenu du support au triple plan linguistique, discursif, culturel et nous examinerons enfin, l'axe pédagogique qui tient compte de la classe, du temps dont on dispose et de la progression annuelle ou modulaire.

Au préalable, présentons le support, un hommage rendu à Si Mhend ou Mhend, par un poète dont l'œuvre reste encore inédite, Si Lhusin SAHNOUNI.

Poème n° 48

Si Mhend u Mhend d lwali
Hed ur iṭṭali
S igenni ideg ibna leqsur

D elyani d azawali
D abennay aqbayli
Leḥḍur d ellajur i ššur

Yçreḍ a t- yecbu Da Waëli
Ttaḍšan xwali:

Si Mhend u Mhend est divin.
Personne ne s'élèvera
Au ciel où il a bâti des châteaux.

C'est un fortuné et c'est un gueux,
C'est un maçon kabyle.
Les mots sont briques pour édifice.

Quand Da Ouali essaya de l'imiter,
Mes oncles se sont esclaffés :

«Iddew ismejgar Mansur» « Le singe parodiant Mansour. »

I- Quelques indications sur l'auteur:

Si Lhusin (1898-1979) est originaire de Bouabderrahmane, un village situé à 35 km au sud de Tizi-Ouzou, dans la région des Ouacifs. Reçu au concours, il entre au Cours Normal de Bouzaréa en janvier 1914. Admis au Brevet Elémentaire en juin 1916, il doit effectuer son service militaire dans une garnison, à Marseille. De là, le 11 septembre 1917, il écrit une lettre à un de ses condisciples, Mohammed ABCHICHE, en vacances à Adeni (Fort National). La lettre est saisie par le service de surveillance des correspondances indigènes. Un conseil de discipline, réuni à l'Ecole Normale le 23 octobre 1917, prononce l'exclusion de l'élève-maître Sahnouni « pour son esprit anti-français ». Sa radiation ne lui est signifiée qu'après sa démobilisation, en février 1920.

Entre 1922 et 1942, il est restaurateur à Paris. Il rentre ensuite, au pays et fait du commerce avec son frère. A 67 ans il entre en poésie. Le premier poème qu'il a composé est un hommage au Maître. Dans le classement final, qu'il a effectué lui-même, ce poème porte le n° 48. (L'œuvre de Si Lhusin est assez conséquente : 260 poèmes (isefra), 43 fables, 290 maximes. Sa publication ne devrait pas tarder à voir le jour.)

Quel peut être le projet pédagogique ? Il peut s'agir de:

- Confectionner un dossier sur Si Muhend, sa vie, son œuvre ;
- Faire un reportage sur les lieux qu'il a fréquentés;
- Animer une soirée poétique pour perpétuer sa

Du pré-pédagogique au pédagogique. Application à l'étude d'un poème inédit.

Mr SAHNOUNI Rachid – pédagogue

Comme son nom l'indique, le pré-pédagogique concerne l'ensemble des réflexions, recherches, repérages que l'enseignant effectue sur un support donné, dans le cadre d'un projet pédagogique, en amont des activités de classe.

Notre plan est contenu dans cette définition. Nous nous demanderons d'abord, quel est le projet pédagogique. Nous verrons ensuite, le contenu du support au triple plan linguistique, discursif, culturel et nous examinerons enfin, l'axe pédagogique qui tient compte de la classe, du temps dont on dispose et de la progression annuelle ou modulaire.

Au préalable, présentons le support, un hommage rendu à Si Mhend ou Mhend, par un poète dont l'œuvre reste encore inédite, Si Lhusin SAHNOUNI.

Poème n° 48

Si Mhend u Mhend d lwali
Hed ur ittali
S igenni ideg ibna leqsur

Si Mhend u Mhend est divin.
Personne ne s'élèvera
Au ciel où il a bâti des châteaux.

D elyani d azawali
D abennay aqbayli
Lehdur d ellajur i şşur

C'est un fortuné et c'est un gueux,
C'est un maçon kabyle.
Les mots sont briques pour édifice.

Yεrεd a t- yecbu Da Waeli
Ttaqşan xwali:

Quand Da Ouali essaya de l'imiter,
Mes oncles se sont esclaffés :

«Iddew ismejgar Manşur»

« Le singe parodiant Mansour. »

I- Quelques indications sur l'auteur:

Si Lhusin (1898-1979) est originaire de Bouabderrahmane, un village situé à 35 km au sud de Tizi-Ouzou, dans la région des Ouacifs. Reçu au concours, il entre au Cours Normal de Bouzaréa en janvier 1914. Admis au Brevet Elémentaire en juin 1916, il doit effectuer son service militaire dans une garnison, à Marseille. De là, le 11 septembre 1917, il écrit une lettre à un de ses condisciples, Mohammed ABCHICHE, en vacances à Adeni (Fort National). La lettre est saisie par le service de surveillance des correspondances indigènes. Un conseil de discipline, réuni à l'Ecole Normale le 23 octobre 1917, prononce l'exclusion de l'élève-maître Sahnouni « pour son esprit anti-français ». Sa radiation ne lui est signifiée qu'après sa démobilisation, en février 1920.

Entre 1922 et 1942, il est restaurateur à Paris. Il rentre ensuite, au pays et fait du commerce avec son frère. A 67 ans il entre en poésie. Le premier poème qu'il a composé est un hommage au Maître. Dans le classement final, qu'il a effectué lui-même, ce poème porte le n° 48. (L'œuvre de Si Lhusin est assez conséquente : 260 poèmes (isefra), 43 fables, 290 maximes. Sa publication ne devrait pas tarder à voir le jour.)

Quel peut être le projet pédagogique ? Il peut s'agir de:

- Confectionner un dossier sur Si Muhend, sa vie, son œuvre ;
- Faire un reportage sur les lieux qu'il a fréquentés;
- Animer une soirée poétique pour perpétuer sa

mémoire:

- Écrire un poème pour le célébrer.

Le projet sera négocié avec les élèves, dans le cadre d'une progression planifiée. L'enseignant se posera la question de savoir quelles sont les compétences socio-culturelles des élèves. Autrement dit, seront-ils capables de se reconnaître dans le contenu du support qui leur est proposé ? Que savent-ils de la poésie et des poètes ? Que savent-ils de Si Muhend ?

Que savent-ils de l'épisode de l'ange ? Cette démarche évite de « cueillir les élèves à froid » et leur apprend que lire un texte c'est le réécrire et que l'acte de lire implique anticipation et rétroaction. (On retrouvera cette séquence dans la phase pédagogique.)

II- Les contenus du support :

1- Au plan linguistique : Avant d'aborder le lexique et la syntaxe du support, dégageons d'abord le schéma de communication : Qui parle ? A qui ? De quoi ? (De qui ?) Comment ?

C'est l'occasion de mettre en valeur la personnalité de Si Muhend à travers le regard d'un autre poète. On aboutit à la rédaction d'une phrase garde-fou qui servira d'axe pour la recherche à venir. Exemples de phrase : Si Mhend u Mhend, un poète inimitable.

- La poésie, domaine des élus
- Une personnalité contrastée

Le lexique dominant se rapporte à un thème précis, le statut de Si Muhend. Le relevé des vocables utilisés révèle un profil riche et contrasté :

En ce qui concerne l'homme c'est un être d'exception vers 1- d elwali, vers 4 : d elyani d azawali. (Ouvrir une parenthèse pour citer l'épisode de l'ange et le commentaire de Mammeri, in Les isefra, p «31, 32 et 53. Voir annexe)

L'univers dans lequel il évolue : « igenni » une zone éthérée, éloignée « des miasmes morbides. » Un univers idyllique, celui du poète bâtisseur.

- en ce qui concerne le poète, sa patrie, son capital, ce sont les mots. On insistera sur les images poétiques, les métaphores filées :

Ibna – leqsur abennay – ellajur -ssur

Un poète inimitable: vers 2 : hed ur ittali

vers 7, 8, 9. Relever le ton ironique de la tentative du prétendant qui échoue lamentablement et dont les efforts sont assimilés à des grimaces. Le vers 9 qui sert de clôture répond au vers 1 d'ouverture : vers 1 Si Muhend / vers 9 Mansur (le victorieux)

II- Au plan syntaxique : Procéder à un dépouillement exhaustif :

-La copule « d » : d elwali- d elyani- d azawali- d abennay- d ellajur. « Cette copule doit toujours être écrite seule, détachée des autres mots. Elle constitue à elle seule une unité indépendante. On peut la traduire par « c'est » ou « ce sont », selon le nombre. (Ramdane ACHAB, Tira n tmaziyt, 1990, p 22).

-La négation: ur (vers 2)

-L'emploi du « i » indice de la 3e personne « i » préposition – vers 6 « i » pronom relatif. Ce ' i ' est facultatif. Le vers pourrait se réécrire : S igenni d'gibna leqşur

- **Conjugaison des verbes** : iṭṭali - ibna - iḍşa ismesger sur le modèle suivant :

Impératif : ali, alit ; alimt ; ur ṭal(i) ara

Prétérit : uliy-tuliḍ-yuli-tuli-nuli-tulim-tulimt-ulin-ulint ; ur uliy ara.

- **Aoriste**: ad aliy- ad taliḍ- adyali -ad tali - ad nali- ad talim- ad talimt- ad alin ad alint

- Place du pronom personnel complément : t- (vers7)

- Etude de la métaphore, s on pouvoir de suggestion

- Au plan de la versification relever l'allitération en 'r', l'assonance en 'i', l'emploi du 'e' caduc. Retrouver les groupes rythmiques dans chaque tercet.

2- Aspect discursif : L'asefru, terme spécifique au neuvain, est un type de discours privilégié dans la poésie kabyle. Il y a lieu de rappeler ce que Mammeri dit de ce genre de poème, assimilé par Féraoun au sonnet. C'est l'occasion de faire prendre conscience de son fonctionnement, de mettre au jour sa structure, deux heptasyllabes encadrant un pentasyllabe dans chaque tercet, la répartition des rimes. (Voir Mammeri, Problèmes de prosodie berbère, Culture savante Culture vécue, Tala, 1990.)

Voici ce qu'on peut lire dans « Problèmes de prosodie berbère », p 86 :

« Les trois strophes du neuvain sont ordonnées de façon à réaliser une structure dont les trois temps sont simultanément complémentaires et de valeur inégale

Le premier, en effet, introduit une constatation, un fait. Le deuxième en général le spécifie : c'est le temps faible de l'ensemble. dans la mesure où le second tercet n'apporte pas d'élément nouveau. Au contraire le troisième constitue le point fort : un élargissement du sujet, un contraste inattendu, dans tous les cas un « effet ».

Reprendre le poème de Si Lhusin sur la base du commentaire de Mammeri. Insister sur le premier tercet qui énonce le thème. D'emblée le statut de Si Muhend est défini sans ambages.

Préciser le rôle du second tercet: Est-il si secondaire que cela, s'agissant des images poétiques ? En quoi peut-il être, effectivement, considéré comme une simple illustration du premier, au plan du contenu ?

Qu'apporte le troisième tercet ? Sinon la preuve que Si Muhend reste, aux yeux de Si Lhusin, un poète inimitable. Le ridicule dans lequel on (l'opinion) tient son challenger constitue une sorte de « preuve par neuf » de sa spécificité.

Entraîner au décompte des syllabes de chaque vers. Respecter le principe : une syllabe/ une voyelle.

S'exercer ensuite à rendre par la lecture l'ensemble des éléments prosodiques en tenant compte du rythme, des accents.(L'enseignant devant donner l'exemple.)

3-Contenu culturel :

Place du poète dans la société. Souligner le caractère particulier de Si Muhend et la manière dont Si Lhusin parle de lui. Faire référence aux textes annexes dont l'exploitation peut donner lieu à un approfondissement. Ne pas hésiter à ouvrir des perspectives qui conduisent à de nouvelles pistes. Solliciter l'imagination et la créativité.

La phase pédagogique tient compte de l'ensemble des apports de la phase précédente, mais il est exclu qu'on « réserve » tout ce qu'on y a trouvé. Ici s'impose un choix des éléments à enseigner, compte tenu de l'objectif visé par le projet pédagogique, du niveau de la classe, du temps dont on dispose et de la tâche finale que les élèves sont censés réaliser.

La phase ultime sera celle de l'évaluation. Elle revêt différents aspects :

- Lecture à haute voix.
- Restitution du poème de mémoire.
- Écriture d'un autre texte.
- Reportage sur les lieux fréquentés par Si Muhend.
- Soirée poétique (choix de poèmes de Si Muhend) portrait en pied de « l'homme aux semelles de vent »

Annexes :

I- Mammeri, Les isefra, Maspéro, 1969 :

1- L'épisode de l'ange/ « Ainsi de l'épisode de l'ange, qui naturellement n'a pu être révélé que par le poète lui-même. Mohand était au bord d'une source (les bonnes âmes disent que c'était pour y faire ses ablutions, car c'était le temps où Mohand était encore pieux) quand, de l'autre côté du puisard (amdun), il vit un ange qui d'emblée le mit en demeure de choisir entre deux termes : « Parle et je ferai les vers-u fais les vers et je parlerai (hḍeḥ nek ad ssefruy / ssefru nek ad hḍeḥeḥ). Fais les vers, dit Mohand et je parlerai (ssefru nek ad hḍeḥeḥ). »

Depuis ce jour, quoi qu'il veuille dire, il peut le dire en vers, parce que c'est lui qui parle mais c'est l'ange qui informe. (p 12)

2- « Muhend n'est pas seulement un témoin lucide, c'est aussi un acteur ravagé.

Apatride¹ jeté pendant plus de trente ans sur toutes les routes d'Algérie et de Tunisie, il côtoie tous les milieux, souffrira toutes les misères. Eupatride², il se

¹ **Apatride** : Personne qu'aucun état ne considère légalement comme son ressortissant et dont le statut personnel est régi par la loi du pays de son domicile, tandis qu'il bénéficie, en principe de tous les droits accordés aux nationaux de ce pays

² **Eupatride(s)** : Membres de la classe noble, en Attique, qui détient le pouvoir entre les VIIIe et VIIe siècles av. J. C. et à qui la constitution de Solon fit perdre la plupart de ses privilèges.

trouvera du pain en le montrant déguisé au rang d'un sous-métallier travaillant normalement et de statut social ambigu. Toute sa vie, il vivra tiraillé entre d'aristocratiques nostalgies et les navrantes nécessités du présent. Ainsi tour à tour, selon les événements ou selon son humeur, il s'assimile tantôt aux clercs-chevaliers de jadis, tantôt aux pauvres hères tristes du présent, tour à tour il va s'accrocher à l'image de plus en plus idéalisée d'un paradis perdu ou bien revendiquer comme par défiles misères d'une misère privée de toute identité et presque de visage.

« Ces deux pôles entre lesquels la vie de tous oscille à l'aveuglette et souvent douloureusement se sont trouvés concrétisés dans les deux endroits où il a passé sa vie : la montagne et la ville, on pourrait presque dire dans les deux genres de village. Le premier, quoiqu'il perde son nom traditionnel : « taddart » et le village de colonisation qu'il appelle d'un neologisme transparent : « bily », d'un côté leheraiouen et de l'autre l'azelchouen ou l'ône.

Dans celui-là, il est la proie de souvenirs anciens, le cadre, les hommes, le moindre lieu lui rappellent sa noble passée. Dans celui-ci, les dures réalités de la misère quotidienne l'assaillent, et aucune fuite dans l'éden perdu ne peut lui donner le change. Chacune des deux conditions sert de repoussoir à l'autre et en quelque sorte l'exaspère. Passer de l'un à l'autre, c'est au vrai changer de monde. » (p. 31, 32)

3- « (Muhend) a admis la coexistence en lui de plusieurs personnalités contradictoires et, sur chacune des deux tendances principales qui se le disputaient avec des fortunes divers, s'est contenté d'y mettre un terme.

La meilleure, celle qui lui fait désirer la vertu et le pousse à la sagesse, à la foi, au bien, la part raisonnable et apollinienne de son âme, celle où l'intelligence (lefhama, un mot qu'il aime) domine. Mohand l'appelle son « Ray », autrement dit sa volonté, son pouvoir de décision réfléchi.

L'autre, tout ce qui chez lui est désir irréfléchi, passion irrépressible, toute la part d'instinct sauvage, cet énorme appétit de vivre et de jouir qui était le sien et qui ne connaissait de limite que celle de son indigence, Dionysos enfin, Mohand l'appelle « Ul », le cœur. La terminologie, quelquefois, mais rarement, subit quelque équivoque : en particulier, il arrive au Ray d'être contaminé par l'Ul, au point que le poète s'adresse à lui comme il le ferait à la partie obscure et appétante de lui-même. Mais lors même que mute la valeur des mots, la réalité des choses demeure, et à plusieurs reprises le poète se présente comme le champ clos des deux forces également tyranniques qui se le disputent sans autre effet que de le laisser tout du même temps lucide et meurtri. (p 53)

4- L'asefrou et ses structures :

L'asefrou est bâti sur deux rimes (amsadaa) : une pour le dernier vers de chaque strophe, et une pour tous les autres. Cela donne le schéma

a a b a a b a a b
7 5 7 7 5 7 7 5 7

Malgré cette symétrie formelle, l'asefrou n'est pas la juxtaposition de trois éléments semblables. Le retour des mêmes rimes, le rythme identique des strophes font l'unité du poème, mais chacun des tercets joue un rôle particulier dans l'ensemble.

D'une manière générale, le premier ose le thème. Le deuxième ajoute une circonstance secondaire. Le troisième donne la clef d'un sens resté jusque là en suspens. Le neuvain forme ainsi un tout impossible à dissocier. (p 79).

II- HUGO.1-Fragment de l'article la muse française de mai 1824 sur Eloa, de Vigny :

«La composition poétique résulte de deux phénomènes intellectuels, la méditation et l'inspiration. La méditation est une faculté ; l'inspiration est un don. Tous les hommes, jusqu'à un certain degré, peuvent méditer : bien peu sont inspirés. Dans la méditation, l'esprit agit ; dans l'inspiration, il obéit ; parce que la première est en l'homme, tandis que la seconde vient de plus haut. Celui qui nous donne cette force est plus fort que nous. Pour nous renfermer dans notre idée principale, remarquons que ces deux opérations de la pensée se lient intimement dans l'âme du poète.

Le poète appelle l'inspiration par la méditation, comme les prophètes s'élevaient à l'extase par la prière. Pour que la muse se révèle à lui, il faut qu'il ait en quelque sorte dépouillé toute son existence matérielle dans le calme, dans le silence, et dans le recueillement. IL faut

qu'il se soit isolé de la vie extérieure pour jouir pleinement de cette vie intérieure qui développe en lui comme un être nouveau ; et ce n'est que lorsque le monde physique a tout à fait disparu de ses yeux, que le monde idéal peut lui être manifesté. Il semble que l'exaltation poétique ait quelque chose de trop sublime pour la nature commune de l'homme. L'enfantement du génie ne saurait s'accomplir, si l'âme ne s'est d'abord purifiée de toutes ses préoccupations vulgaires que l'on traîne après soi dans la vie ; car la pensée ne peut prendre des ailes avant d'avoir déposé son fardeau.

« Heureux celui qui sent dans sa pensée cette double puissance de méditation et d'inspiration, qui est le génie ! Quel que soit son siècle, quel que soit son pays, fût-il né au sein des calamités domestiques, fût-il jeté dans un temps de révolutions, ou, ce qui est plus déplorable encore, dans une époque d'indifférence; qu'il se confie à l'avenir; car, si le présent appartient aux autres hommes, l'esprit est à lui. IL est du nombre de ces êtres choisis qui doivent venir à un jour marqué.

La fonction du poète :

« Peuples ! Ecoutez le poète !
Ecoutez le rêveur sacré.
Dans votre nuit, sans lui complète,
Lui seul a le front éclairé.
Des temps futurs perçant les ombres,
Lui seul distingue dans leurs flancs sombres
Le germe qui n'est pas éclos »

(Les Rayons et les Ombres, mars- avril 1839)

L'enseignement du kabyle : langue maternelle.

Mme ABDENNEBI Houria-Mlle KHERDOUCI Hassina
Département Langue et Culture amazighes
Université de Tizi Ozou

Cette modeste intervention porte sur les difficultés d'enseignement de la langue maternelle : l'exemple du kabyle dont le statut n'est pas confirmé et qui n'a donc pas bénéficié d'un aménagement linguistique.

La langue maternelle « est la première langue apprise par un sujet parlant (dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat¹ ». Nous sommes partis d'un constat que le statut octroyé à la langue déteint sur la place sociale qu'occupent ceux qui la dispensent.

Les difficultés rencontrées par les enseignants sur terrain ont été appréhendées à travers l'exploitation d'un questionnaire distribué à l'ensemble des enseignants PEF et PES de tamazight des wilayas de Tizi-Ouzou, Béjaïa, Bouira et autres. Nous avons dépouillé au total 140 questionnaires.

Le questionnaire n'est qu'un prétexte qui conforte notre intervention.

¹ . Dubois(J), Guespin(L), Giacomo(Ch)et(JB), Marcellesi(JP), Mevel : « dictionnaire de linguistique », éd. Larousse 1989 p312.

1-statut de la langue maternelle, statut de ses enseignants :

A travers leurs réponses, les enseignants ont insisté sur la précarité du statut de la langue et du statut de ceux qui l'enseignent. Si bien que le peu d'intérêt porté à l'aménagement de la langue retentit sur la qualité de son enseignement : comme on n'arrête pas de programmes, les enseignants peinent donc à cerner des objectifs à cet enseignement.

Le questionnaire comporte en majorité des questions fermées, seules deux d'entre elles sont ouvertes¹ et les enseignants les ont judicieusement exploitées pour apporter leur témoignage. Le tri du questionnaire s'est opéré manuellement, de façon rudimentaire. On remarque que cet enseignement est prodigué par² : 78 enseignantes / 62enseignants. Quant à la formation de base des enseignants on dénombre 76 universitaires pour 54 enseignants formés dans le cadre associatif. Tous affirment avoir été sensibilisés de par leur cursus à la spécificité de l'enseignement d'une langue maternelle et attendent de cet enseignement une amélioration des capacités langagières³ chez l'apprenant, ils assignent donc des finalités à leur enseignement bien qu'ils se plaignent de l'inexistence de programme précis.

¹ Questions N 6-2 et 7.

² . Question N°1-2.

³ . Question N°4.

Neuf enseignants, vu leur âge¹, (29-40 ans) ont accompli une carrière dans l'enseignement des langues secondes et ont dû se reconvertir dans l'enseignement de la langue maternelle. Sur le plan didactique, ces compétences sont précieuses pour la communauté des enseignants. Ces enseignants reconvertis pourraient aider à amorcer une réflexion sur les programmes en rendant compte des difficultés du terrain.

Si enseigner c'est programmer un cours en établissant une fiche pédagogique, en désignant les capacités que doit acquérir l'apprenant qu'elles soient langagières ou comportementales, et en vérifiant si ce but est atteint par un système d'évaluation, comment enseigne-t-on donc une langue maternelle non aménagée ? En quoi diffère l'enseignement d'une langue maternelle de l'enseignement des langues secondes ou étrangères ?

2- Langue maternelle et communication orale :

En classe de kabyle, le natif de la langue contrairement au cours d'arabe et de français y entre avec des acquis, par exemple : la capacité à communiquer oralement puisque l'enfant se sert de sa langue maternelle quotidiennement. Il a une connaissance intuitive des codes de la langue : comme les moyens morphologiques, syntaxiques et lexicaux dont dispose le système de la langue et peut en repérer certaines règles d'emploi.

L'enseignant, en établissant sa fiche pédagogique doit en tenir compte. Il peut compter sur les acquis

¹ . Questions N : 5-1 et 5-2.

langagiers de l'élève pour établir une situation de communication, pour inciter l'apprenant à proposer des illustrations, des exemples concrets.

En anglais ou en français la participation spontanée de l'élève est moindre alors qu'en classe de kabyle, l'enseignant est amené à canaliser les interventions parfois anarchiques des élèves.

L'unité d'apprentissage se réalise dans un ensemble de séances pédagogiques qui permettent d'acquérir un nombre de capacités en rapport avec la compétence visée, laquelle, débouche sur l'acquisition d'un comportement nouveau et mieux adapté et des connaissances ou habiletés qui facilitent la communication orale ou écrite. C'est ainsi qu'au cours d'une leçon, l'apprenant découvre des éléments nouveaux, s'efforce avec l'aide de l'enseignant de se les approprier en les reformulant pour les fixer dans sa mémoire. L'enseignant œuvre à l'aide de processus didactiques (répétition, participation active de l'apprenant) à la fixation de l'apprentissage de l'élève : il présente une série d'exercices à la fin de chaque cours pour évaluer les capacités d'identification, de catégorisation, de classement, de recomposition bref sa compréhension.

C'est pour cela qu'on consacre la fin de l'heure à des exercices d'application comme les exercices à trous, de reformulation. L'évaluation est un instrument nécessaire à la régulation des processus d'apprentissage. c'est en ce sens que le cahier journal de l'enseignant sera révélateur des difficultés pédagogiques rencontrées tout le long de son enseignement pour mieux y remédier : le type de fautes courantes à l'écrit, les amalgames, les calques et

aussi d'apports dont le gratifient ses élèves qu'ils soient lexicaux ou des formes syntaxiques, variantes régionales.

3- Aménagement de la langue et enseignement :

Les enseignants de langues de l'école Algérienne se plaignent du manque d'intérêt apporté par les élèves, de leur lassitude, de leur refus à participer au procès de communication enclenché lors des cours. Les psychologues proposent de motiver l'apprenant en le mettant en situation de communication, de lui éviter les situations fictives, préfabriquées. « Enrichir le milieu langagier de façon raisonnée afin de multiplier les possibilités d'exposition à la langue, si l'on veut créer une situation- problème véritable¹ ».

Pour cela porter son choix sur des textes d'auteurs comme supports didactiques peut être d'un grand secours. Ils sont riches de sens car ils partent de contextes réels et de ce fait interpellent l'apprenant. Les œuvres de Boulifa, Belaid Ait Ali, le fonds documentaire berbère recèlent une richesse de textes qui mérite d'être exploitée didactiquement.

Pourtant les enseignants ne sauraient prévoir des répertoires de textes et enseigner en même temps. Cette tâche devrait être confiée à des spécialistes en didactique de langues, des chercheurs. Pas même les livres scolaires

¹ Jambin (A) : « réflexion sur la didactique des langues » in Privat (P) : « contact pédagogique » 1999 rectorat de Toulouse p :

de tamazight qui devraient être une référence pédagogique n'ont pu innover en matière de qualité de textes.

4-Répertoire oral, répertoire écrit :

On n'attend pas de l'enseignement d'une langue maternelle à ce qu'il complète le fonctionnement oral spontané de l'élève par l'initiation au code écrit, comme si l'écrit n'était qu'une suite de l'oral. Les sciences contributives comme la linguistique, l'anthropologie ou la psychologie sont formelles là-dessus. L'enseignement d'une langue maternelle opère une rupture avec le registre oral pour accéder à la compétence écrite qui ne saurait se réaliser sans l'acquisition d'une norme.

L'expression écrite est une habileté de communication à développer et cela nécessite une autre variété¹ de langue pour d'autres usages de la langue. L'écolier doit apprendre de nouvelles formes syntaxiques lexicales, sémantiques.

L'élève doit prendre conscience de cet état de fait et s'appliquer à travailler pour acquérir cet usage en recourant à la lecture et à l'écriture avec ses normes d'orthographe et de ponctuation.

On ne saurait traiter de compétence scripturale sans avoir recours à la composante textuelle, à un classement de types de textes : texte argumentatif (aḍris asnezgay),

¹ L'écriture a opéré un tri en établissant une segmentation des unités syntaxiques, des néologismes ont proliféré.

descriptif (adḥris agelman), adḥris usefhem. L'enseignant s'astreindra donc à ce tri pour préparer son élève à la maîtrise des processus rédactionnels en lui faisant toucher du doigt les techniques d'écriture requises pour chaque type de texte. Par exemple qu'un texte argumentatif emploie automatiquement des connecteurs et lui apprendre à les repérer, à structurer une démonstration en déduisant des conséquences logiques. Les enseignants de tamazight opèrent ce classement de textes et une variété de néologismes ont cours traitant de ce processus.

Nous savons combien l'élève est réfractaire à cet effort qu'on exige de lui pour pénétrer l'ordre écrit car il n'en saisit pas l'importance puisque sa langue maternelle est confinée aux usages oraux. Il écrit et lit en français ou en arabe. Mais le rôle de l'école n'est-il pas aussi d'amener l'élève à une acculturation¹ qui lui permettrait d'introduire l'universel ?

5- Norme et écriture :

Comme on ne saurait écrire sans arrêter un système de notation avec des règles de notation, une orthographe et des séances de pratique qui permettraient à l'élève d'acquérir cette habileté, on ne saurait également écrire une langue en la coupant de son terreau. Fixer une langue par écrit ne veut pas signifier en faire un « standard », la figer. La norme orthographique peut inhiber la communication. La langue doit rester un véhicule de

¹ Dabéne (M) : « l'adulte et l'écriture » in actes du troisième colloque international de didactique du français, Namur 1986 Bruxelles p14.

communication sociale, c'est à dire, vivante, capable de rendre l'expérience humaine dans toute sa diversité.

Quand des idiolectes accèdent à la norme écrite, respecter les règles de segmentation, adopter un type de notation pour des raisons d'efficacité pédagogique et de stabilisation de l'écrit ne signifient nullement dicter une uniformisation.

Il serait dommage qu'une langue qui a su contourner les écueils de l'histoire pétris de normes ne saisisse pour sens de l'écriture que sa norme. L'écrit c'est beaucoup plus qu'un code.

L'écriture fait intervenir des changements dans les modes de communication. Elle modifie les catégories de base du temps et de l'espace. Elle permet de réorganiser l'ordre des choses, de définir leur sens, d'explicitier de façon plus rigoureuse. L'écriture note, compare et révèle des régularités¹. L'écriture est l'instrument de la pensée donc de la créativité.

Tout le long de cet exposé, nous n'avons cessé de rappeler qu'enseigner une langue maternelle participe de l'écrit, de sa rationalisation. Et que l'enseignant autant que l'apprenant se devrait de produire des écrits : fiches pédagogiques, cahier journal pour parfaire son travail en portant un regard critique tout en évitant la routine et l'ennui.

¹- Goody (j) 1994 « Entre l'oralité et l'écriture » Ed PUF France p 304

Tamazight a été promue langue nationale, pourtant rien n'a été fait pour sa prise en charge, son aménagement. Ce n'est pas en proposant un livre scolaire doté de trois graphies : les caractères latins, les caractères arabes et les tifnaghs que nous avancerons.

Questionnaire

Etant enseignant de langue maternelle (le tamazight), vous êtes invité à participer à l'enquête en remplissant ce questionnaire. Vous ne nous consacrez que quelques minutes de votre temps.

1-Données d'identification :

1.1 Sexe :

Féminin Masculin

1.2 Age :

2-Vous enseignez le tamazight, votre langue maternelle :

CEM Lycée

2-1 Si vous enseignez cette langue au CEM cochez les niveaux pour lesquels vous dispensez les cours :

7AF 8AF 9AF

2-2 Si vous enseignez au LYCEE cochez les niveaux pour lesquels vous dispensez les cours :

1AS 2AS 3AS

3-Avez vous suivi une formation préparatoire en langue maternelle (avant de l'enseigner) ?

Oui Non

3-1 Si Oui, dans quel cadre pédagogique :

Associatif Ecole normale Université

Quelles sont les raisons de votre choix de l'enseignement en langue maternelle ?

Militantisme

Présente des avantages de carrières professionnelles

Améliorer la pratique langagière

4- L'enseignement de la langue maternelle est :

Facile Difficile

5-1 Si vous choisissez la deuxième réponse, cochez les propositions qui expriment les difficultés :

Oui

Non

- Manque de manuels et de supports pédagogiques

- Formation insuffisante des enseignants

- Difficulté d'établir une fiche pédagogique, de cerner des objectifs (programmes inadaptés)

5-2 Pensez-vous avoir atteint les objectifs assignés dans le programme :

Oui

Non

Si non pourquoi ?

6-L'école contribue-t-elle efficacement à l'apprentissage de tamazight : ?

Oui

Non

Pourquoi ?

6-1 L'optimisation de cet enseignement passe-t-elle par une formation plus spécialisée ?

Oui Non

6-2 Exige-t-elle une coopération avec les collègues ?
Pourquoi ?

7. Pensez-vous que votre carrière progresserait d'une manière significative grâce au bon enseignement de la langue maternelle ?

Bibliographie :

Bronckart (JP) ; 1999 : « La didactique de la langue maternelle » in encyclopédia universalis SA France.

Dabéne (M) ; 1988 : « L'adulte et l'écriture » in actes du troisième colloque international de didactique du Français Namur 1986 De Boeck. Wesmael Bruxelles.

Dubois (j), Guespin (I), Giacomo(Ch) et (JB), Marcellesi (JP), Mevel ; 1989 : « Dictionnaire de linguistique » Ed Larousse. Paris France.

Germain (C), Leblanc (R) 1985 : « Linguistique et enseignement des langues » in revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle n 21. Puf Paris.

Goody (J) ; 1994 : « Entre l'oralité et l'écriture » Ed PUF Paris France.

Haddadou (MA) ; 2000 : « Problématique du berbère langue maternelle » in actes des séminaires sur la formation des enseignants de tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes HCA.

Jambin (A) ; 1999 : « Réflexion sur la didactique des langues » in Privat(P) : « Contact pédagogique » Rectorat de Toulouse.

Laceb (M O) ; 2002 : « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif-état des lieux » in actes du colloque international Tamazight face aux défis de la modernité HCA Algérie.

Moiraud(S) ; 1982 : « Enseigner à communiquer en langue étrangère ». Hachette Paris.

Nabti (A) ; 2000 : « Quelle stratégie pour l'enseignement de la langue amazighe ? » in actes des séminaires sur la formation des enseignants de tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes HCA.

Tigziri(N) ; 2000 : Enseignement de la langue amazighe : état des lieux » in actes des séminaires sur la formation des enseignants de tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes, HCA .Algérie.

Rapport d'Atelier sur la pédagogie de projet

Président : Mme AMAROUCHE Mezhoura

Rapporteur : Mme ZENIA El-kaïssa

Pédagogie de projet : Tour de table sur le lien entre la communication (aspect théorique) et les réalités du terrain.

I-Principes de la pédagogie de projet applicable à Tamazight :

1-Le choix du thème : concernant la langue Tamazight Le thème doit émaner de la réalité donc du patrimoine culturel et civilisationnel en exploitant tout ce qui relève de la littérature orale (Conte, poésie, proverbes...)

2-Le public ciblé : L'homogénéité linguistique du public ciblé pour définir l'enseignement de Tamazight comme langue maternelle ou langue seconde.

3-Méthode d'enseignement : la méthode adoptée dans la pédagogie de projet est la méthode participative (ou interactive). Tout en écartant les problèmes du calquage ou d'interférences entre les langues précédemment enseignées (arabe ou français) et la langue Tamazight, cette méthode doit évoluer en fonction de la langue locale. En effet, tout en associant les apprenants à l'élaboration du projet, il faut les amener à respecter les

règles qui régissent le langage (grammaire, orthographe ...etc.

4-Contenus : Ils peuvent se résumer en aspects historiques, linguistiques ou autres qui aideront éventuellement à l'évolution du projet.

5-Moyens : pour la réussite du projet, il est indispensable de mettre à la disposition de l'enseignant et des apprenants les moyens matériels, humains et didactiques.

6-L'évaluation : les trois formes d'évaluation doivent coexister pour contribuer à la concrétisation du projet et surtout son intégration par les apprenants.

a) **L'évaluation diagnostique :** consiste à évaluer les pré-requis de l'apprenant pour définir le projet à soumettre

b) **L'évaluation formative :** elle est continue, elle doit se faire tout au long de l'année afin de corriger les erreurs par des activités de remédiation.

c) **L'évaluation sommative :** elle intervient à la fin du trimestre, elle est le résultat et le degré d'efforts fournis par l'apprenant.

d) **L'évaluation diagnostique :** elle a intervenu en premier lieu, pour déterminer les pré-requis. Elle doit intervenir à la fin de l'année pour évaluer les acquis.

I. La mise en pratique de la pédagogie de projet dans une unité d'apprentissage.

1. **Le thème :** il doit être observable. Une fois le thème arrêté puis le texte choisi, la typologie des textes (description- argumentation- narration...) doit être prise en considération pour qu'elle puisse être identifiée par l'apprenant.

2. **Le lexique** : c'est à cette étape que le concept de brains/orning doit intervenir. Ainsi, la recherche d'idées relative au thème doit être exploitée au maximum. Dans la langue tamazight, c'est la réactivation des archaïsmes ainsi que l'introduction de néologismes « à doses homéopathiques » qui devrait prévaloir tout en recherchant le lexique thématique, systématique et relationnel lié au thème.

3-Le langage : il s'agit de la construction de la langue qui doit évoluer en fonction des besoins des apprenants.

Donc, en tenant compte des spécificités de la langue Tamazight dans la pédagogie de projet, la souplesse doit prévaloir et la rigidité doit être bannie. Ainsi, la construction de la langue passe par l'adoption des règles grammaticales, d'orthographe qui la régissent tout en appliquant la méthode participative qui motive l'apprenant et l'implique dans l'élaboration des règles.

4-Production de l'écrit : elle se situe à deux niveaux :

a) La production préalable de l'écrit qui consiste en la formation de petites phrases dans les différentes séances d'apprentissage en fonction des besoins de chacune.

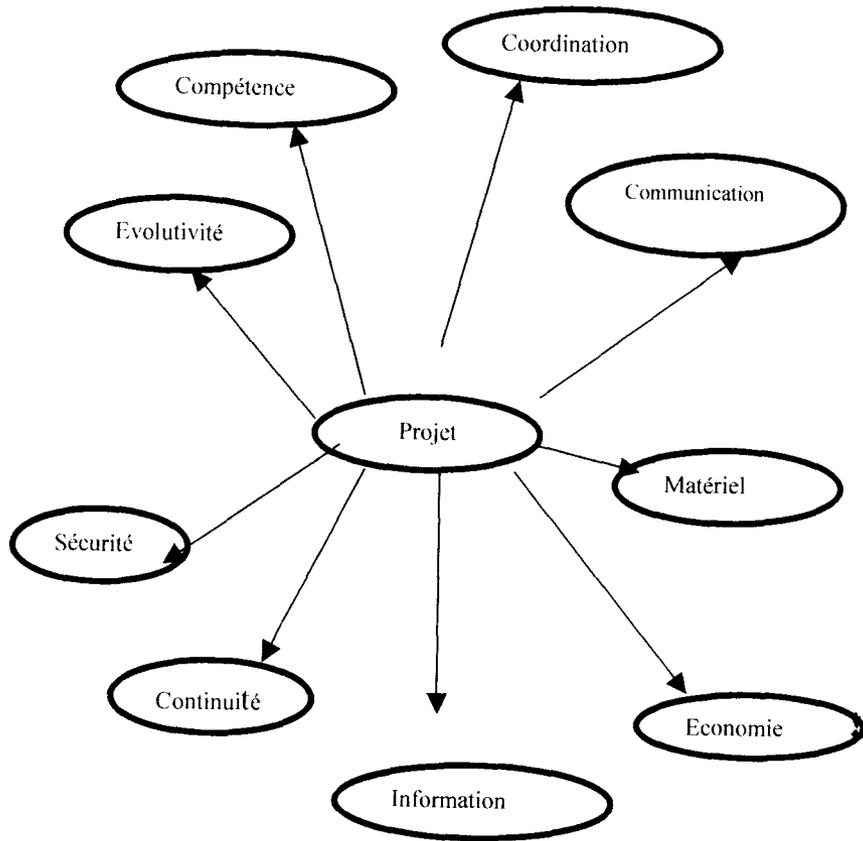
b) La production proprement dite de l'écrit : elle consiste en la production d'un texte relatif au thème tout en y appliquant les règles qui régissent les types de textes sans pour autant conditionner l'apprenant à copier le modèle mais plutôt stimuler la créativité et donner libre cours à l'expression individuelle. La production de l'écrit est une évaluation qui rend compte concrètement des compétences de l'apprenant tout au long du projet. Pour

cela, l'élaboration d'une grille d'évaluation est indispensable dans la détermination des compétences.

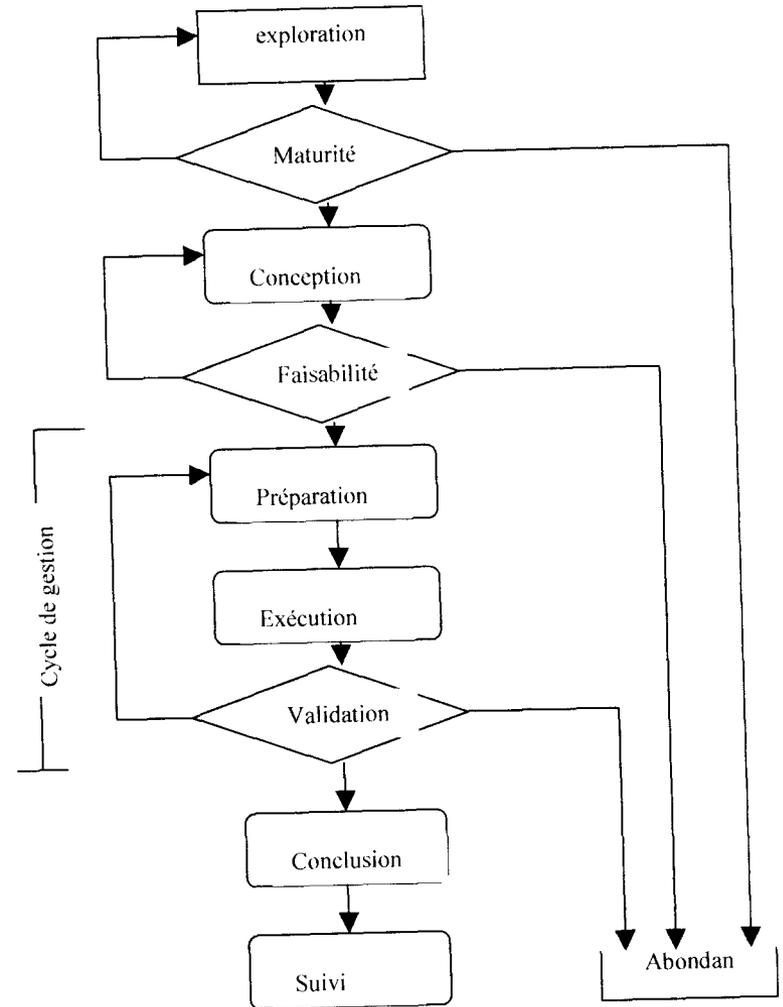
II. Suggestions :

La méthode de la pédagogie de projet à fait ses preuves et dont elle est en plein essor en Europe. Cette méthode détermine les objectifs généraux et spécifiques tout en préconisant « l'école par la vie », donc ne jamais dissocier la langue de son environnement mais surtout prévaloir la qualité sur la quantité ou « une tête bien faite qu'une tête bien pleine ».

Annexes :



Facteurs de la réussite d'un projet



Déroulement d'un projet

Bibliographie de référence

AIT MANSOUR Ramdane, 1998, isfra nath zik, DUMAS.

Dr ALLAOUA Mourad, 1995, l'utilisation du document comme outil didactique dans l'enseignement, Houma.

ALLAHOUN.K, 1995, Ouchene d inissi. FNAG.

DJAOUTI Aziz, 2002, la vache des orphelins.

FARES Nabil, 1994, l'ogresse dans la littérature berbère. KARTALA.

FERDJELLAH M. et ALL, 2002, mes amis et les animaux (français-tamazight) BERTI.

GENVOIS Henri, 1995, monographie villageoise, Aït Yenni tagemount Azouz, El Jemaa n Saharidj, Taourirt Nat Manguellet, tome I, Tome II. édisud.

NAÏT ZERRAD Kamel, 1995, manuel de conjugaison kabyle. ENAG.

NAÏT ZERRAD Kamel, 2001, grammaire moderne du kabyle, KARTALA.

Tiqsidhines n Lila, 2003, tufa-d imdanen, les trois pommes.

YABES B, 1994, récits et légendes de la grande Kabylie. edisud

EITINGTON J, 1990, utiliser les techniques actives en formation. Paris ORG

JEAN George, 1997, le pouvoir des comptes. ed. Kasterman.

LAND SHEERE N. et G. 1989, définir les objectifs de L'éducation ed. PUF, Pari

LEVY. L.E.R.C, 1995, la gestion des compétences, paris. ORG.

LIEURY A., 1996, motivation et réussite, scolaire, Paris, DOROD.

MAGER R.F. 1971, comment définir des objectifs pédagogiques, Gautier Villers.

POCZTON, Z, 1979, la définition des objectifs pédagogiques, ISF.Paris.

JEAN Vial, 1973, pédagogie du projet, essai de rationalisation du travail éducatif, L.NRDP

VIAY R. 1997, la motivation en contexte scolaire, Paris, de Beok..

VINCENNES sœur LOUISE de, 1998, Tizi Ouchène. méthode audio visuelle de langue berbère (kabyle) premier niveau, Aix en province. edisud.

Rapport d'atelier « l'approche par compétence »

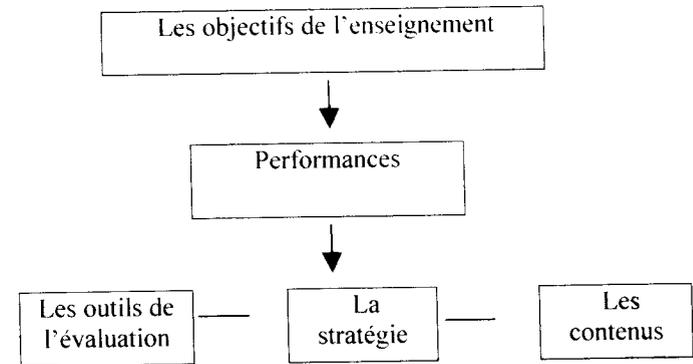
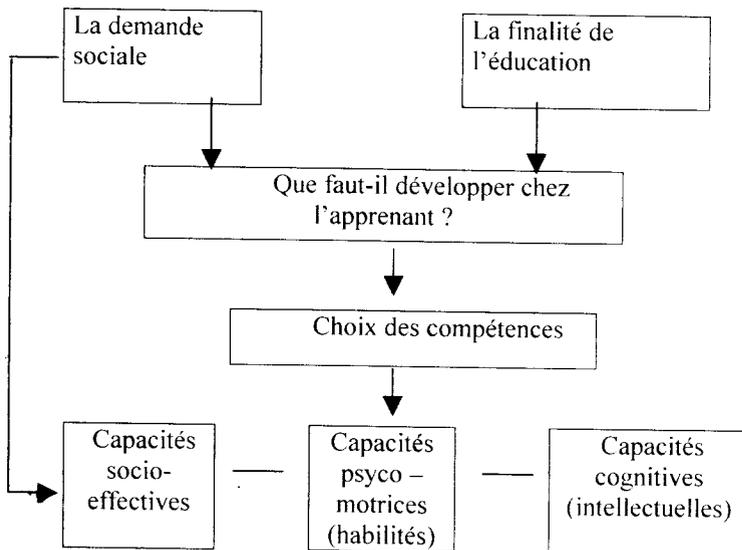
Président : BOUALLAG

Rapporteur : AFROUN

Dans cet atelier, monsieur BOUALEG, nous a présenté le schéma résumant les processus de la construction d'un projet basé sur le compétences.

Tout d'abord l'animateur a dressé le schéma suivant :

Etape 1 :



Etape 2 :

Explication de chaque élément du schéma, prenant pour exemple l'enseignement de tamazight comme langue et comme demande sociale.

Il a expliqué que parmi les compétences visées ; de développement des capacités d'analyse, de synthèse, d'évaluation, de critique et d'autocritique chez l'apprenant (l'élève)

Enfin, Monsieur Bouallag s'est arrêté sur les compétences transversales et spécifiques dans le manuel scolaire (1^{er} A.M de tamazight) à la demande d'un intervenant, en prenant exemple de la construction d'un texte narratif comme objectif à atteindre après une certaine durée de l'apprentissage ainsi que les compétences à développer chez l'élève.

Rapport d'atelier « Evaluation du stage »

Présidente : Mme BILEK Cherifa

Rapporteur : M.MANSOURI Habib –Allah

Après un débat animé, les enseignants des trois wilayas de Kabylie et des Aurès, les inspecteurs de Béjaïa, de Tizi-Ouzou, ainsi que quelques communicants ont abouti à l'évaluation suivante :

1- Aspects positifs :

1 -Sept séminaires se sont succédés et c'est pour la première fois qu'un atelier d'évaluation est organisé pour situer les points forts et les lacunes et proposer des recommandations pour les prochaines rencontres.

2 -C'est pour la première fois que le programme du stage est élaboré en collaboration avec les chargés d'inspection et les praticiens.

3 -Le thème central du stage « pédagogie du projet » est un thème d'actualité qui sera mis en application dès la prochaine rentrée scolaire. Les enseignants de Tamazight sont les premiers enseignants qui ont bénéficié d'une telle formation.

4 -La publication des actes du dernier séminaire sous forme d'ouvrage qui a été distribué aux stagiaires est une très bonne initiative, en ce sens où elle met à la disposition

des praticiens une matière qui peut permettre aux enseignants de surmonter certaines lacunes en matière de pédagogie.

II. Aspects négatifs

1- La répartition des communicants : Il a été relevé qu'il y avait beaucoup de communicants qui ont été programmés durant un laps de temps réduit. Ce condensé de communications s'est répercuté négativement sur le temps imparti aux débats.

2-Niveau des communications : il a été également souligné que les communications étaient trop théoriques et beaucoup de stagiaires n'étaient pas en mesure de saisir le contenu.

I. Recommandations

- Généralités :

1- Les communications doivent être courtes (de 15 à 20 lignes)

2- Ouvrir le débat après chaque conférence.

3- Faire intervenir les praticiens (les enseignants ayant une expérience en la matière) pour nous faire part de leur expérience.

4- Ecourter le nombre de communications afin de donner plus de temps aux débats

5-Trouver un juste équilibre entre la théorie et la pratique, voire favoriser la pratique (faire appel aux praticiens de la langue.

Pédagogie :

1. Proposer des exemples pratiques sur l'approche par compétence pour mieux la comprendre.
2. Intégrer les aspects de l'enseignement de la langue maternelle.
3. Intégrer les aspects pédagogiques dans le contenu des communications proposées.
4. Organisation de l'université d'été tout en fixant les objectifs de ces stages (prévoir des ateliers).
5. Ne pas trop varier les thèmes des communications
6. Réduire les axes pour mieux approfondir les thèmes

Le Haut Commissariat à l'Amazighité
Direction de l'Enseignement et de la Recherche

Dépôt légal : 3113-2004 - ISBN : 9961-789-18-0