

L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants : le cas des Kabyles et des Chaouis

Par/ **Bilal BAYMOUT**
Université BATNA-1-

Introduction

Ces dernières années, les spécialistes du domaine de la didactique font des recherches approfondies en ce qui concerne les méthodes et les stratégies adéquates pour faciliter l'action de l'enseignement-apprentissage des langues qu'elles soient locales ou étrangères. Cet intérêt est motivé par deux faits : Premièrement, la demande croissante pour l'apprentissage des langues. Deuxièmement, les insuffisances langagières observables chez nos apprenants, qui trouvent des difficultés à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Il devient donc nécessaire de mener des recherches avancées afin de trouver les procédés et les techniques qui conviennent pour un enseignement de qualité.

L'enseignement de tamazight a connu des avancées considérables, d'une part, les outils pédagogiques qui sont de plus en plus performants (une documentation assez large, des manuels scolaires disponibles dans la majorité des établissements). Et d'autre part, le nombre d'enseignants et d'élèves qui ne cessent d'augmenter d'une année à une autre sur tout le territoire national)

La zone des Aurès, notamment la wilaya de Batna, est touchée par cette importante montée dans cette dernière décennie, d'où notre intérêt pour mener à bien une recherche sur les méthodes adoptées dans une situation complexe marquée par la présence de deux dialectes : les enseignants kabylophones et leurs apprenants chaouiphones. L'objectif de notre travail est de puiser dans les procédés que ces enseignants suivent pour réussir l'action de l'enseignement-apprentissage, examiner et explorer les attitudes des apprenants face cet état de fait.

I- Préalables théoriques et méthodologiques

I-1- Quelques données méthodologiques

Le fait d'enseigner un savoir ou bien de développer une compétence chez un apprenant n'est pas chose aisée. Les difficultés se multiplient notamment dans la situation où des faits interviennent pour transformer et restructurer les sommets fondamentaux du triangle didactique, à savoir : l'enseignant, les apprenants et le savoir.

Afin de mener à bien notre travail et de répondre à nos questionnements nous avons élaboré un questionnaire de trois pages contenant six questions rédigées en tamazight, toutes relatives à notre problématique de recherche.

La première page est consacrée à la page de garde, où l'on trouve quelques informations générales et la description de notre questionnaire. Nous l'avons présentée comme suit : au tout début, nous avons mentionné les données qui ont trait à l'université de rattachement de l'enquêteur, le département d'affiliation et l'année universitaire. Ensuite, nous avons donné des renseignements qui sont en rapport avec l'enquêteur : nom et prénom, l'e-mail et le numéro de téléphone. Après cela, nous avons fait une brève présentation (description) du questionnaire. A la fin, on a regroupé les informations générales des enquêtés : nom et prénom, l'établissement, l'université d'étude et le diplôme.

Les deux dernières pages sont consacrées aux questions de notre recherche. Tout d'abord, les deux premières questions sont d'ordre général, ce sont deux questions introductives avant d'entamer le reste des questions. Nous avons rédigé ces deux questions afin de les introduire dans le sujet que nous avons intitulé : Etat de l'enseignement de tamazight dans la région chaouïa. Tandis que pour les quatre dernières questions, chacune répond à une partie d'analyse. La première c'est pour répondre à la question de la complexité du contact des enseignants avec leurs apprenants notamment au début de l'expérience. La deuxième revient directement sur les difficultés

d'apprentissage chez les apprenants. La troisième question s'interroge sur les procédés et les techniques que suivent les enseignants afin de faire face aux problèmes rencontrés par les apprenants dans toutes les activités de langue (lecture et compréhension du texte, grammaire, conjugaison, orthographe...). La dernière question est en rapport direct avec les attitudes et les réactions des apprenants au début et au cours de leurs expériences.

Le recueil s'est fait auprès de douze enseignants kabylophones (d'origine de la Kabylie) qui exercent dans les établissements primaires à la wilaya de Batna. Tandis que la méthode que nous adopterons pour analyser les données recueillies sera exclusivement qualitative. Le but est de dégager des solutions à notre problématique de départ.

I-2- Concepts théoriques

La langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais une matière importante dans la vie de l'être humain, et que toutes les nations du monde s'identifient à travers leurs langues et leurs cultures locales.

Le domaine des langues pose maints problèmes dans l'action de l'enseignement-apprentissage du fait que les langues nationales utilisées comme langue d'enseignement ne correspondent pas systématiquement à la langue maternelle de l'enfant. Dans ce qui suit, nous allons essayer de définir quelques concepts clés pour notre travail, en l'occurrence : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde. Nous allons aussi présenter le marché linguistique des langues en Algérie.

I-2-1- Langue maternelle

Ce concept nous livre un sens très large. Par langue maternelle, on veut dire la première langue acquise auprès de la mère. Le petit Robert (1998) définit la langue maternelle comme suit : « *la première langue qu'à parlé un enfant souvent celle de la mère* ». Une définition qui porte en elle-même des zones floues, qui peuvent nous permettre de

BAYMOUT. B : *L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants : le cas des Kabyles et des Chaouis*

regarder d'autres aspects, afin de fournir d'autres définitions qui couvrent les réalités sociolinguistiques.

L'enfant découvre l'activité langagière avec d'autres personnes de la famille et dans un environnement familial propre, et parfois, différent pour les uns et les autres. Dans le petit Larousse (1998) nous retrouvons cette interprétation : « *Première langue apprise par l'enfant au contact de son environnement immédiat* ».

Au sujet de la communication avec la langue maternelle, L. Giroux (2016 : 58) souligne qu'il est plus facile de faire passer un message avec sa langue maternelle que de le faire avec la langue étrangère: « *Il semble plus facile et plus naturel de s'exprimer dans celle-ci. De même le caractère spontané de notre langue maternelle fait que nous n'avons pas besoin de réfléchir longtemps et d'essayer de trouver les tournures correctes pour s'exprimer et se faire comprendre aisément* ».

I-2-2- Langue seconde

Cette langue n'a pas aussi de signification bien précise. Ce concept désigne une langue non maternelle mais qui est une langue d'enseignement, langue de travail, langue de développement et de communication nationale et internationale.

Nous nous référons à deux définitions pour mieux comprendre cette notion de langue seconde. Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de J. Dubois et al. (1999 :417): « *La langue seconde est la langue dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle* ». C'est-à-dire, elle est apprise juste après la première (langue maternelle).

Pour ce qui est du dictionnaire de didactique des langues de R. Galisson et D. Coste (1976 :478) les auteurs notent qu'une: « *langue seconde est une expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique,...), ou*

BAYMOUT. B : *L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants : le cas des Kabyles et des Chaouis*

dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone)¹ ».

I-2-3- Langue étrangère

Elle s'oppose à la langue maternelle. Pour maîtriser une langue étrangère il faut l'apprendre soit à l'école, soit par le biais des stages et formations...d'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de J. Dubois et al. (1999 :187) : *« une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage ; elle s'oppose à la langue maternelle ».*

Le concept de langue étrangère signifie une langue enseignée aux apprenants ayant déjà des compétences linguistiques et communicatives bien établies dans une autre langue qui est souvent « maternelle ». A ce propos J-P Cuq et Gruca (2005 :94) soulignent qu'une *« langue étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent après avoir été scolarisé dans celle-ci ».*

I-2-4-Le paysage linguistique en Algérie

La colonisation a joué un rôle important dans la détermination de la situation des langues en Algérie et dans l'Afrique du nord. Et ce, depuis les Romains, les Arabes, les Turques, les Français...

L'Algérie offre un panorama assez riche en matière de multilinguisme (plurilinguisme) mais avec des degrés différents que ce soit en matière des besoins (communicatifs et expressifs, l'importance que donnent les locuteurs à la langue...) que ce soit en matière de maîtrise (la scolarisation, l'institutionnalisation, la volonté des individus...

En Algérie se côtoient plusieurs langues, à savoir l'amazighe avec ses différentes variétés, l'arabe dialectal ou populaire, l'arabe classique ou littéraire, les langues étrangères représentées essentiellement par le français et l'anglais. A. Y. Kara souligne que *« La situation*

BAYMOUT. B : *L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants : le cas des Kabyles et des Chaouis*

linguistique de l'Algérie peut-être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents se cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance à nommer la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui ... et l'arabe dialectal) ». Cette diversité des langues a entraîné des conflits linguistiques dû en partie à la position de force dans se retrouvent certaines langues au détriment d'autres langues minorées et dominées avec lesquelles elles cohabitent.

I-2-4-1- L'arabe dialectal (l'arabe algérien)

En Algérie, l'arabe dialectal est la langue de communication et d'intercompréhension de la majorité des ces locuteurs. Elle joue le rôle de langue véhiculaire / fonctionnelle, et elle constitue la langue maternelle de la majorité des Algériens. Selon J-Leclerc « *L'arabe dialectal est la langue maternelle de 72% de la population algérienne* ». ²

I-2-4-2- L'Amazighe (appelé aussi le berbère)

Une langue parlée par des communautés très importantes éparpillées sur des zones variées : la Kabylie (Tizi Ouzou, Bejaia, Bouira, Boumerdas, Bordj Bou Arreridj, Setif...) ; la zone chaouia (Batna, Oum El Bouagi, Tebessa...) ; le Mzab (principalement à Ghardaia) ; Le touareg (dans le sud)...

La langue amazighe est la deuxième langue parlée en Algérie après l'arabe dialectal. Aujourd'hui elle bénéficie d'un statut de langue nationale et officielle au côté de l'arabe classique.

Elle est employée dans les zones rurales et les zones urbaines. Elle cohabite avec l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français à un degré moindre.

I-2-4-3- L'arabe classique (appelé aussi l'arabe littéral, littéraire)

Contrairement à l'arabe dialectal, l'arabe classique jouit d'un statut plus haut ; c'est la langue officielle, celle du Coran et de la religion musulmane. Elle est utilisée dans l'enseignement et dans toutes les institutions étatiques notamment après l'indépendance avec le processus d'arabisation.

C'est la langue du savoir, des médias et de l'administration mais elle n'a jamais été pratiquée pour les besoins de communication quotidienne et les conversations usuelles contrairement à l'arabe dialectal. G. Grandguillaume (1983 :11) souligne que : « (...) *sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (...) derrière cette langue « nationale » il n'y a pas de « communauté nationale » dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sûr la langue maternelle* ».

Enfin, l'arabe classique n'est pas une langue maternelle mais socio-politiquement dominante, elle est valorisée et bénéficie de plus d'avantages par rapport au berbère et l'arabe dialectal. A ce propos A. Guedjiba (2011-2012 : 98) explique : « *Quant à l'arabe moderne et le français, ils bénéficient, tous les deux, d'un certain prestige et des fonctions bien précises, pour des raisons historiques et sociopolitiques, qui tiennent, à la fois, à la forme du pouvoir et à sa politique linguistique. La première est la charpente de la politique linguistique de l'Algérie. Elle est la langue nationale et officielle du pays et langue d'enseignement dans le système éducatif et au supérieur* »³

I-2-4-4- Les langues étrangères (le français)

La langue étrangère la plus utilisée en Algérie est le français, elle est employée quotidiennement par les Algériens dans les conversations, la presse et les médias, les documents officiels, les correspondances administratives, le journal officiel...

BAYMOUT. B : *L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants : le cas des Kabyles et des Chaouis*

C'est la langue du savoir ; elle est utilisée en particulier dans les universités pour l'enseignement de la médecine et les autres filières scientifiques. Elle reste aussi la langue du prestige en Algérie, comme elle permet l'accès aux nouvelles technologies. Enfin, l'Algérie est parmi les grands pays francophone même s'il ne fait pas partie de la Francophonie.

II-Etat de l'enseignement de tamazight dans la région chaouia

L'enseignement de tamazight dans les Aurès a commencé en 1995/1996 juste après le boycott scolaire et la formation des enseignants par le Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) en août 1995, avec la participation d'environ 233 enseignants de différentes spécialités et domaines et qui sont reconvertis à l'enseignement de tamazight. Parmi eux, nous retrouvons 50 enseignants venus de la région chaouïa des quatre wilayas : Batna, Khenchela, Oum El Bouaghi et Biskra.

Concernant le nombre d'élèves, il n'est pas stable et il varie d'une année à une autre. Le tableau ci-dessous le démontre fort bien⁴:

wilaya Année scolaire	Année scolaire 1995/ 1996	Année scolaire 1996/ 1997	Année scolaire 1998/ 1999
Batna	805	338	111
Khenchela	483	490	562
Oum ElBouaghi	1462	1375	2262
Biskra	654	179	124

Tableau1 : *les statistiques des apprenants dans la région de Chaouia 1995- 1999*

Entre 2001 et 2004, nous constatons un arrêt presque inattendu de cet enseignement, notamment, après la sortie en retraite de la grande majorité des enseignants. En 2004/ 2005, le HCA a réactivé cet enseignement grâce à une autre formation qu'il a initié pour de nouveaux enseignants.

En 2013, un département de langue et culture amazighes a été ouvert à l'université Hadj Lakhdar de Batna 1. Considéré actuellement comme un pôle important de formation des diplômés en langue et culture amazighes.

Pour ce qui est de notre enquête, nous avons constaté que la majorité des enseignants questionnés ont commencé l'enseignement dans la région de Chaouia au cours de l'année scolaire 2013/ 2014 à l'époque où le Ministère de l'Education Nationale a ouvert 135 postes d'emplois dédiés exclusivement à l'enseignement de la langue amazighe au cycle primaire juste pour la wilaya de Batna.

III- L'usage d'un dialecte différent par les enseignants et les apprenants: le contact serait-il complexe ?

Les premiers contacts avec les apprenants sont vraiment difficiles. La cause principale est toujours la méconnaissance du dialecte chaoui qui engendre certains problèmes pédagogiques et même administratifs. Mais au cours de quelques semaines la situation change et la relation entre enseignants et apprenants devient ordinaire, et c'est grâce aux anciens enseignants, et en particulier aux collègues chaouis qui ont fait leurs parcours universitaire dans la région kabyle, en fournissant aux nouveaux enseignants kabylophones le vocabulaire de base (élémentaire). Sans oublier la grande volonté des ces enseignants d'apprendre le dialecte chaoui afin de réussir l'expérience d'enseignement dans les Aurès.

IV- Les difficultés d'apprentissage chez les élèves

Le problème majeur est bien la langue de contact, du moment que les enseignants ne connaissent pas le dialecte chaoui et les apprenants ne comprennent pas de leur côté le kabyle. Nous ajoutons à cela les problèmes cités par les enseignants informateurs que nous avons repris dans ce qui suit:

- le problème du caractère latin et arabe du moment que certains enseignants donnent des cours en caractères arabes, chose que les enseignants kabyles n'ont pas acceptée ;

- Il ya quelques apprenants qui croient que la langue berbère se résume uniquement à leur parler, c'est-à-dire uniquement à leur registre de base, et que toutes nouvelles unités qu'elles soient lexicales, morphologiques, sémantiques... sont certainement difficiles à la compréhension ;
- les manuels scolaires rédigés en majorité avec la variante kabyle notamment en matière de textes de lecture choisis ;
- les élèves arabophones qui ne s'expriment pas en chaoui ;
- le manque d'expérience chez les enseignants ;
- souvent, les apprenants cherchent l'équivalent de certaines unités chaoui en tamazight ;
- le problème des néologismes : la majorité des apprenants n'assimilent pas rapidement les nouvelles unités, et qu'il leur faut un usage fréquent pour les mémoriser. A cela s'ajoutent les nuances sémantiques dans certains néologismes à l'exemple de « *izri* » pour le « *prétérit* », qui a le sens d'une plante dite « absinthe » dans certaines régions de Batna.

V-Les procédés suivis par les enseignants pour une meilleure transmission du savoir

L'ensemble des acteurs engagés pour le développement et la promotion de la langue berbère et notamment les enseignants de ladite langue dans les trois paliers de l'éducation nationale doivent prendre en considération la situation sociolinguistique que vit leur langue avec toutes ces variétés. Ils doivent aussi admettre que rien ne se fait par force mais par contre, les choses se font par modération. Cette qualité essentielle doit être prise en considération par tous les enseignants afin de trouver les procédés et les techniques essentielles pour réussir l'action de l'enseignement-apprentissage. Chose que les enseignants kabylophones ont fait dans les différents établissements chaouis. Nous reprenons d'ailleurs leurs témoignages:

- Le retour fréquent à la langue arabe et la langue française comme intermédiaire afin d'expliquer tous les concepts difficiles,

- Tout dépend des activités pédagogiques. Concernant les éléments de langue (La grammaire, la conjugaison, l'orthographe...) l'explication se fait en tamazight parce qu'on utilise un lexique nouveau, même chez les apprenants des régions kabyles. Exemple : *amyag* (verbe), *agemmay* (alphabet)... cependant, le problème se pose pour l'activité : lecture et compréhension du texte (*tayuri d tegzi n uḍris*) où la majorité, si ce n'est pas la totalité, font des traductions partielles et parfois intégrales. L'important c'est de faire rapprocher le sens des deux versions avec le parler des apprenants. Enfin, dans certaines circonstances on choisit des textes complètement différents dans le but de se mettre plus près de la société et de la culture chaoui,
- On essaye toujours d'acquérir la maîtrise du dialecte chaoui, soit avec nos élèves soit à l'extérieur avec la société, afin de faciliter le contact et aussi, pour que les élèves ne sentent pas qu'ils sont en face d'un enseignant étranger qui ne partage pas avec eux le même langage,
- L'usage des images et des gestes pour faciliter la compréhension (comme font certains enseignants des langues étrangères),
- Renforcer les compétences et les capacités des apprenants par des exercices de maison et les petits textes de lecture,
- La participation dans les journées de formation organisées par les inspecteurs pour se perfectionner et surtout pour échanger avec les autres enseignants sur les méthodes et les techniques pédagogiques qui facilitent l'action d'enseignement-apprentissage,
- L'usage d'un langage simple,
- Ecouter la radio et la télévision à des fins d'apprentissage du dialecte,
- Mettre en valeur (revisiter) les cours du module « *tacawit* » qui nous a été dispensé pendant notre parcours universitaire,

- On prend un sujet particulier dans le programme scolaire et on laisse les élèves s'exprimer librement. Ensuite, on passe à la deuxième étape celle de la rédaction d'un texte clair.

VI- Les réactions (les attitudes) des apprenants envers cette situation complexe

Les difficultés sont énormes, un défi que les enseignants kabylophones ont réussi après un début vraiment difficile, voir même compliqué, vu la sensibilité de la question de l'enseignement du berbère, notamment dans la région des Aurès en général et à la wilaya de Batna en particulier. Fort heureusement, la conjoncture a changé ces dernières années, notamment après l'officialisation de la langue amazighe et la prise de conscience de l'importance de cette langue et de son enseignement chez la majorité des usagers du chaoui.

Voici les réactions et les attitudes des apprenants soulignées par les enseignants questionnés :

- au début les élèves étaient étonnées, parce qu'ils ne comprennent rien, leur réaction était parfois par les rires (parce qu'ils écoutent une nouvelle langue). Parfois ils manifestent leur mécontentement face à une nouvelle langue difficile. Et l'intervention des parents pour empêcher cet enseignement et en particulier contre le caractère latin. Mais par la suite, les élèves ont pris l'habitude avec nous et avec la nouvelle variante. Enfin, même les enseignants de leur côté ont commencé à apprendre le dialecte chaoui ;
- il s'est formé une nouvelle forme de langue avec certaines particularités. C'est une langue d'entente avec nos apprenants. Il n'y a que nous et nos élèves qui peuvent s'expliquer et s'exprimer avec ;
- il a été observé de la volonté chez les apprenants afin d'apprendre le kabyle en cherchant constamment le sens des mots dans la variante kabyle ;
- le problème de divergence dans les dialectes a engendré certaines idées chez les élèves qui croient que tamazight se

résume uniquement dans le kabyle, et que cette dernière est difficile pour l'apprentissage. C'est ici qu'intervient le rôle de l'enseignant qui doit expliquer la réalité sociolinguistique que vit tamazight, en insistant sur le fait que toutes les langues du monde n'échappent pas à la règle de divergence et de variation inter-dialectale voir même intra-dialectale ;

- ces dernières années, on constate des avancées importantes en matière de demande de cours supplémentaires notamment les élèves en classes d'examen (BEM et BAC). Enfin, les apprenants s'expriment correctement en tamazight en classe et même à l'extérieur.

VII- Conclusion

L'avancé dans l'enseignement de tamazight dans la région des Aurès, et notamment à la wilaya de Batna n'est pas le fruit du hasard, mais c'est un résultat acquis grâce à une nouvelle génération d'enseignants motivés et armés de courage. Ces enseignants veulent participer à la généralisation progressive de l'enseignement de tamazight qui subit encore aujourd'hui d'énormes difficultés.

L'enseignement-apprentissage des langues maternelles dans le monde n'est pas chose aisée. Les spécialistes de la didactique ont mis en lumière cette complexité mais sans vraiment donner des réponses didactiques adéquates qui seront le guide accompagnateur des enseignants.

Les enseignants kabyles ont pu trouver les moyens et les procédés nécessaires afin de réussir leurs enseignements (expériences). En effet, ils ont recouru à toutes les méthodes didactiques possibles - citées auparavant⁵ - pour expliquer les activités pédagogiques proposées aux apprenants, en faisant entre autre, des traductions (intégrales ou partielles) des différents textes. Ils ont utilisé aussi d'autres langues en l'occurrence la langue française et surtout la langue arabe afin d'expliquer toutes les situations qui présentent des ambiguïtés de sens.

Enfin, ils ont acquis la maîtrise du dialecte chaoui, ce qui leur facilite le contact avec les apprenants.

Références bibliographiques

1. **-CUQ J-P et GRUCA I** (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, PUG, France.
2. **-DUBOIS, J. et al.** (1999) « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Ed. Larousse, Paris.
3. **-GIROUX L.** (2016) « La place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants au cours de langue étrangère » *synergie France n°10*- 2016 p. 55-68.
4. **-GRANDGUILLAUME G.** (1983) « Arabisation et politique linguistique au Maghreb » *Maisonneuve et Larose* 1 avril 1995.
5. **-GUEDJIBA A.** (juillet 2012) « La situation sociolinguistique dans le massif de l'Aurès (Etude sociolinguistique) » thèse de doctorat Es-science sous la direction de AHMED ZAID-CHERTOUK Malika.
6. **-KARA A.Y.** (2004) « L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », dans Boyer H., (dir.), *langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, L'Harmattan, pp. 31-38.
7. **-LECLERC J** (2008) « L'aménagement linguistique dans le monde », cité par Harbi Sonia (2011) « Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou » mémoire de magistère sous la direction de Immoune Youcef, université de TiziOuzou, pp. 21.
8. **-MEKSEM Z.** (décembre 2007) « Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle » Thèse de doctorat sous la direction de Marielle RISPAIL. Université Stendhal-Grenoble III.

Annexe

Tasdawit Lħağ Laxdar Batna

Tasga n Tutlayt d Yidles n Tmaziyt

Aseggas asdawan: 2018-2019

Ilmend n utekki deg yiwet n temlilit tagraylant yef tesnalmudt n tutlayt tayemmat d wazal-is deg uselmed n tmaziyt d usneri-ines. Nessaram ad ay-d-tefkem afus n lemæawna s tririyyin-nwen yef usastan-nney i nessaram ad yili fessus fell-awen.

Isallen yerzan aselmad

Nnekwa d yisem (ma tebyim):

.....
Ayerbaz amezwaru ideg tebdid aselmed:

.....
Tasdawit i deg teyrid:

.....
Agerdas: Licence Master

Iseqsiyen

1- Melmi tebdid aselmed deg tmurt n Yicawiyen?

.....
.....

2- S lebyi-k (m) i truħed ad txedmed deg tmurt n yicawiyen ney ahat deg temsizelt n yiselmeden i d-ufid iman-ik (m) din ?

.....
.....

3- Anermis (le contact) d yinelmeden i tikelt tamezwarut amek i d-yella ?

.....
.....

4- Deg tazwara n tirmi-k(m), inelmeden mebla ccekk ttafen-d uguren deg gezzu n timsirin-ik (im). Mmeslay-d yef wuguren-a.

5- Kečč ilan taqbaylit d tutlayt tayemmat, tewwiđ-d agerdas-ik (im) deg tesdawiyn n tmurt n Leqbayel. Ayadra amek i txedmeđ bac ad d-sfehmed timsirin-ik (tayuri d tegzi n uđris, amawal, taseftit, tajerrumt ...) i yinelmaden ilan tacawit d tutlayt tayemmat (*nessaram tirit-nwen ad tili s telqey*)

.....

.....

Amek i d-tella tmuđli (la réaction) n yinelmaden deg wayen yerzan ugur-a n tutlayt tayemmat yemgaraden ladya deg wussan imezwura d wamek i tuyał syin akkin?

.....

.....

Notes

¹ MEKSEM Zahir « pour une sociodidactique de la langue amazighe : Approche textuelle » thèse de doctorat sous la direction de Marielle RISPAIL, Décembre 2007.

² Cité par Harbi Sonia (2011) « *les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou* » mémoire de magistère sous la direction de Immoune Youcef, université de TiziOuzou, p. 21.

³ GUEDJIBA Abdenacer « La situation sociolinguistique dans le massif de l'Aurès (Etude sociolinguistique) » thèse de doctorat Es-science sous la direction de AHMED ZAID-CHERTOUK Malika, soutenue le 01^{er} juillet 2012.

⁴ Statistiques recueillies dans les différentes directions de l'éducation.

⁵ Dans le titre : Les procédés suivis par les enseignants pour une meilleure transmission du savoir