MÂAREF ISSN 1112-7007 EISSN 6804-2600 | Volume: 21 / N°: 01 (Juin 2026), pp804-823

L'enseignement de l'écrit en langue amazighe pour les élèves de 4ème année du cycle moyen et les difficultés rencontrées lors de la production écrite

Teaching writing in language Amazigh for students in the 4th year of middle school and the difficulties encountered during written production

Samira LOUAHAB [(1)]* Malika SABRI[(2)].

[(1)] Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, Algérie,

Laboratoire d'Aménagement et d'Enseignement de la langue amazighe, s.louahab@univ-bouira.dz

[(2)] Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, Algérie,
Laboratoire d'Aménagement et d'Enseignement de la langue amazighe, malika.sabri@ummto.dz

Date de réception : 10/03/2026 - Date d'admission: 16/04/2026 -Date de publication: 30/06/2026

Résumé :

L'enseignement de l'écrit constitue un pilier essentiel du programme de quatrième année. Cet enseignement, adapté au niveau et aux caractéristiques des élèves, vise à développer chez eux des compétences rédactionnelles solides. Il s'agit de les amener à maîtriser les mécanismes de la langue écrite afin de communiquer efficacement et de façon autonome.

Notre étude se propose d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour enseigner l'écrit en quatrième année du cycle moyen et d'évaluer l'impact des consignes et de la lecture sur la qualité de leurs écrits. En effet, de nombreux élèves éprouvent des difficultés en production écrite. Ces difficultés pourraient avoir un lien avec des facteurs variés, tels que des méthodes d'enseignement peu adaptées, un

* Auteur correspondant.

manque de pratique ou encore des problèmes de compréhension des consignes.

Les questionnements que nous soulevons sont les suivants : Quel est l'objectif de l'enseignement de l'écrit en classe de 4e année ? Quelles méthodes pédagogiques sont employées par les enseignants ? Quelles difficultés rencontrent les apprenants lors de la production écrite ?

Comment peut-on améliorer leurs compétences rédactionnelles ? Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour deux méthodes de collecte de données : d'une part, la distribution d'un questionnaire auprès des apprenants, et d'autre part, l'observation en classe. Nous avons procédé ensuite à une analyse quantitative et qualitative des données recueillies (les questionnaires ainsi que les productions écrites des apprenants).

Concepts clés : compétence rédactionnelle, consigne, enseignement, difficultés, écrit, lecture.

Abstract :

Teaching writing is the important part in the program of 4th year medium. It is suitable at the level and characteristics of the students develop strong writing skills. It is about getting them to master the mechanism of written language in order to communicate correctly and autonomously.

Our study aims to analyzed teaching practices apply to teaching written to the 4th class of Medium, identify the difficulties encountered by students during written production and to evaluated the impact of the instructions and the reading on the quality of their writings. A lot of students experience difficulties on written work. That could have a link with various factors like methods of teaching poorly adapted, a lack of practice, or problems of comprehension the instructions.

The questions are: What is the objective of teaching writing in the class of 4th Medium? What are the difficulties that met the learners

during writing? How improve their writing skills? What are the methods utilized by the teachers?

In order to answer these questions, we will collect a corpus near the learners. We chose to do an analysis quantitative and qualitative to the data collected.

Keywords: writing skills; order; education; difficulties; written; reading.

1. INTRODUCTION

L'enseignement de l'écriture pour les apprenants de la quatrième année moyenne joue un rôle important dans le développement de leurs compétences langagières. En diversifiant ses méthodes, l'enseignant vise autant à leur faire acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à la production d'écrits efficaces et à leur permettre de communiquer clairement et de façon autonome, tant à l'écrit qu'à l'oral. Pour y parvenir, l'enseignant les encourage à maîtriser les règles grammaticales, à comprendre les consignes et à s'appuyer sur leurs lectures pour produire des écrits de qualité.

Notre étude a pour objectif de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves lors des productions écrites. En analysant ces dernières et en observant les pratiques pédagogiques, nous chercherons à déterminer dans quelle mesure les méthodes d'enseignement, les consignes et la lecture influencent la qualité de leurs écrits. En analysant un corpus composé de 45 productions écrites et en menant une enquête par questionnaire auprès des élèves de 4AM, nous cherchons à comprendre les raisons des difficultés rencontrées par ces derniers et à proposer des pistes pour améliorer l'enseignement de l'écriture. Bien que les apprenants aient acquis des connaissances de base en langue, ils rencontrent couramment des difficultés lors de production en réponse à une consigne spécifique. Afin de mieux comprendre ces problèmes, nous supposons que :

-Lors des productions écrites, les élèves peuvent rencontrer divers

obstacles, tant sur le plan de la forme (grammaire, orthographe) que sur celui du contenu (organisation des idées, cohérence). De plus, il semble qu'ils ne saisissent pas toujours le lien entre la lecture et leurs propres écrits.

-La manière dont la consigne est formulée pourrait jouer un rôle crucial dans la réussite de la tâche demandée aux élèves. Une consigne mal comprise ou mal interprétée pourrait constituer un obstacle important à la production d'un texte de qualité.

-Les méthodes d'enseignement de l'écriture ne seraient pas toujours adaptées aux besoins spécifiques des élèves, ce qui les empêcherait de développer leurs compétences rédactionnelles.

2. Méthodologie et recueil des données

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une approche quantitative et qualitative. Nous nous sommes concentrés sur les erreurs les plus fréquentes, les difficultés rencontrées, et leurs causes.

Pour la collecte des données, nous avons choisi comme terrain d'enquête l'établissement Ahmed Doubaissi, situé à Bouira. L'enquête a été menée en novembre 2023 auprès des élèves de quatrième année moyenne. Pour recueillir notre corpus, nous avons choisi l'observation directe et le questionnaire. Ce dernier est composé de huit questions qui concernent entre autres le profil des informateurs et leurs opinions à l'égard de leurs productions écrites.

2.1 Profil des informateurs :

L'enquête a été menée auprès de 45 élèves de 4e année moyenne (4AM). Elle a porté sur l'enseignement de la production écrite ainsi que sur les méthodes pédagogiques mises en œuvre. Le profil des informateurs est présenté ci-dessous dans le cadre de l'analyse du corpus.

2.2 L'enseignement de l'écrit et les méthodes utilisées :

L'observation directe en classe de 4e AM révèle que la pratique régulière de la production écrite est essentielle pour l'acquisition des règles grammaticales. Cependant, il apparait que de nombreux élèves

rencontrent des difficultés à appliquer ces compétences de manière autonome, face à des consignes complexes.

Avant d'examiner ces difficultés, il est important de préciser ce qu'implique l'enseignement de l'écrit. Enseigner celui-ci ne se limite pas à transmettre des connaissances ; il s'agit également d'offrir aux élèves les outils nécessaires pour stimuler leur créativité, maîtriser la langue et s'exprimer de manière claire et efficace.

L'enseignement de l'écrit est un processus complexe qui vise à développer chez l'élève des compétences rédactionnelles solides. Au-delà de l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales, il s'agit de lui permettre de maîtriser les mécanismes de la langue écrite afin d'exprimer ses idées de manière cohérente. Cela implique également de développer sa capacité à structurer sa pensée. Selon Cuq et Gruca(1), l'enseignement de l'écrit permet à l'élève de maîtriser les compétences rédactionnelles tout en apprenant de nouvelles connaissances et en développant ses capacités. Ce processus doit être envisagé comme un parcours d'apprentissage dans lequel l'élève expérimente, fait des erreurs et progresse. Il doit être vu comme un processus actif et dynamique, centré sur l'apprenant.

En écrivant, nous apprenons aussi à choisir les mots appropriés et à structurer un discours cohérent, de développer notre capacité à communiquer. Moirand, souligne que *« l'écrit est une activité à part entière. Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »* (2)

L'écriture constitue un processus complexe qui se déploie en plusieurs étapes : la planification des idées, la rédaction du texte et sa révision, en vue d'améliorer la qualité de l'expression et la cohérence du contenu. Par méthode, nous entendons un ensemble structuré de techniques pédagogiques et d'outils didactiques destinés à faciliter

(1) CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de Didactique du français « Langue étrangère et seconde* », CLE international, Paris, 2009, pp84-85.
(2) MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, CLE international, paris, 1979, p9.

l'apprentissage et à susciter chez l'élève une activité ou un comportement ciblé. En didactique des langues, la méthode renvoie au cadre théorique et pratique qui guide l'enseignement. En Algérie, l'approche par compétences, aujourd'hui largement adoptée, cherche à développer chez les apprenants des compétences langagières et communicatives à travers la réalisation de tâches authentiques. Cette approche est souvent enrichie par la pédagogie de projet, qui stimule la motivation des élèves, encourage l'apprentissage actif, renforce la collaboration et favorise l'autonomie.

2.3. Les fonctions de l'écrit

L'écrit n'est pas seulement un outil de langage, il remplit de nombreuses fonctions, notamment la communication, la mémorisation, la transmission de savoirs et la prise de conscience. Il est utilisé dans des contextes variés, qu'ils soient personnels, sociaux ou professionnels.

2.4. La consigne et son rôle dans la réalisation de la production écrite :

La consigne est une instruction précise fournie par l'enseignant pour orienter les élèves dans l'exécution d'une tâche donnée. Sa bonne interprétation repose sur des compétences en lecture, en analyse et en compréhension implicite. Elle constitue une étape essentielle qui conditionne directement la qualité de la production écrite. Selon Cuq, il s'agit d'un *« discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne suppose que l'apprenant en identifie les informations explicites… mais aussi qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant). »* [(3)]

Lors de productions, l'enseignant joue un rôle fondamental : il explicite la consigne et guide les élèves dans leur démarche réflexive.

Pour accompagner ceux qui ont des difficultés, il reformule la consigne afin d'illustrer le sens. Le travail en groupe permet aux élèves

(3) CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de Didactique du français, Langue étrangère et seconde*, Op. Cit. p53.

de coopérer et de surmonter les obstacles liés à la compréhension de la tâche.

Afin d'évaluer l'efficacité d'une consigne, prenons l'exemple d'une séance de production écrite ayant pour thème « *la santé* ». Ce type d'activité permet d'observer comment les élèves interprètent la consigne et s'organisent pour rédiger et mobiliser leurs connaissances autour d'un sujet familier mais complexe. Voici la consigne donnée par l'enseignant :

« I usmekti n wass amadlan n tdawsa, tiddukla « tussna », tesnubget-ik-id ad d-tged asarag ɣef wazal n uhareb ɣef tdawsa. Aru-d aḍris ideg ara tselfuḍ imdanen ɣef wazal n tdawsa. Ini-d deg uḍris-ik : - acu-tent temsal yettdurrun tadawsa, s wacu i d-gellunt temsal-a, amek ara iḥareb umdan ɣef tdawsa-a. » (À l'occasion de la Journée mondiale de la santé, l'association *Tussna* t'a invité à animer une conférence sur l'importance de la santé. Rédige un texte destiné à sensibiliser le public à cette question essentielle. Dans ton texte, veille à aborder les points suivants :

- Quelles sont les principales causes qui peuvent nuire à la santé ?
- Quelles mesures doit adopter un individu pour préserver sa santé?
- Pourquoi est-il important de protéger sa santé au quotidien ?

L'enseignant entame la séance par un rappel du cours précédent afin de situer la nouvelle tâche dans un cadre cohérent. Il présente ensuite la consigne en mettant en évidence les points essentiels à traiter et les critères de réussite attendus. Les élèves sont invités à structurer leurs idées de manière logique et à mobiliser les ressources linguistiques nécessaires pour élaborer un argumentaire pertinent.

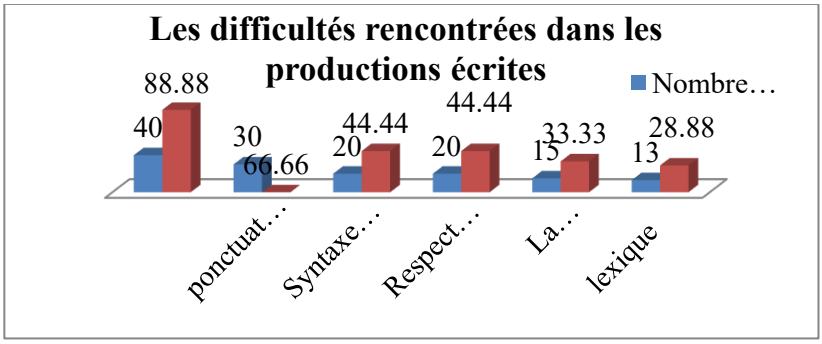
Comme citée ci-dessus, le processus d'écriture est divisé en plusieurs étapes : d'abord, la préparation durant laquelle les élèves réfléchissent au sujet et organisent leurs idées ; ensuite, la rédaction où ils produisent leur texte ; enfin, la relecture et l'évaluation, permettant un retour constructif sur leurs productions.

Une fois les textes rédigés, une correction collective est organisée à l'aide d'une grille d'évaluation, permettant aux élèves d'identifier leurs acquis et leurs carences, et de progresser dans leurs compétences rédactionnelles.

3. Les difficultés rencontrées lors de la production écrite

Pour évaluer les productions écrites des élèves, nous avons utilisé une grille d'analyse portant sur des dimensions linguistiques. Nous avons, observé leur maîtrise de l'orthographe, notamment l'usage des majuscules et les accords grammaticaux. Ensuite, nous avons examiné le lexique ainsi que la qualité de la construction des phrases. Enfin, nous avons analysé la cohérence globale des textes, en nous appuyant sur l'utilisation des connecteurs logiques, la pertinence des arguments développés et le respect de la structure attendue.

Tableau1 : Les principales difficultés relevées chez les apprenants.



Graphique N°1 : Difficultés rencontrées par les enquêtés

Les données chiffrées mettent en évidence les types d'erreurs commises par les élèves. Celles-ci sont liées principalement à l'orthographe qui prédomine avec un taux de 88,88%. Ces erreurs s'expliquent par le phénomène de l'assimilation de certaines formes comme « **tt**adawsa » (la santé) au lieu de « **d t**adawsa », « **att**esneḍ » (tu connaîtras) au lieu de « **ad t**esneḍ », « ihelken » (étant malade) au lieu de « i ihelken ». Notons aussi une confusion entre le vide vocalique « e » et la voyelle « a », comme dans les exemples « y**a**čča » (il a mangé) au lieu de « y**e**čča », « y**a**hlak » (il est malade) au lieu de « y**e**hlek » et

« tad**e**wsa » (la santé), au lieu de « tad**a**wsa ». De plus, certains élèves confondent la préposition « g**a**r » (entre) avec le verbe « g**e**r » (mettre).

L'opposition d'état est une modalité qui est une autre difficulté, comme le montrent ces exemples : « deg **a**maḍal » (dans le monde) au lieu de « deg **u**maḍal » et « gar **i**mdanen » (entre les individus) au lieu de « gar **yi**mdanen ».

Le problème de l'emphase se manifeste aussi dans des expressions comme « **ẓ**rin wussan » (les jours sont passés) au lieu de « **z**rin wussan », « **zriɣ** ilaq ad nesseḥbiber ɣef tdawsa » (je sais qu'il faut protéger notre santé) au lieu de « **ẓ**riɣ ilaq ad nesseḥbiber ɣef tdawsa ».

De plus, l'utilisation de l'alphabet de la langue française engendre des erreurs, comme l'emploi des lettres composées « ch » au lieu de « c » dans « achku » à la place de « acku » (parce que), « ph » à la place de « f » dans « apharmasien » au lieu de « afarmasyan » (le pharmacien), ou encore « gh » à la place de « ɣ » dans « yettim**gh**ur » au lieu de « yettim**ɣ**ur » (il grandit). D'autres cas expliquent l'usage du « h » et « ḥ », tels que « tett**h**arab » au lieu de « tett**ḥ**arab » (elle protège). Ces erreurs illustrent des difficultés, à appliquer les règles de transcription de la langue amazighe.

Des problèmes concernant la tension consonantique sont aussi attestés ; c'est le cas de « r**w**el » au lieu de « re**ww**el » (il se sauve), où la tension de la lettre « w » n'est pas prise en considération. Cet exemple a un lien avec l'aoriste intensif qui pose des difficultés aux apprenants comme le montre l'exemple « yexdem » (il a travaillé) au lieu de « ixe**dd**em » (il travaille régulièrement) et « iruḥ » (il est parti) à la place de « yettruḥu » (il part régulièrement). Ces erreurs sont souvent le résultat de la confusion au niveau morphologique, de l'aoriste et l'aoriste intensif.

D'autres erreurs sont liées à la syntaxe ; elles représentent 44,44% des problèmes observés. Elles concernent la ponctuation, la construction des phrases et l'utilisation de l'aspect. Les exemples que nous avons recensés sont comme suit : « yiwen uxxam » au lieu de «

yiwen **n** uxxam » (une seule maison), voire le manque de la préposition « n ». L'absence du trait d'union pour relier un affixe au nom ou au verbe, est attesté dans « axxamis » (axxam-is), (sa maison), « yeğğat » à la place de « yeğğa-t » (il l'a laissé).

Concernant le niveau syntaxique, parmi les 20 copies analysées, seulement 44,44% présentent des phrases bien construites. Notons que 15 copies (soit 33,33%) comportent des signes de ponctuation appropriés, tandis que 30 copies (66,66%) en sont dépourvues. Ces imperfections témoignent d'une difficulté à organiser les idées de manière fluide et à respecter les règles syntaxiques de la langue écrite. Ci-dessous, un autre exemple qui met en évidence cette difficulté.

« yal amdan di **dunitagi** « **ddunit**-agi » yessaram tadawsa uqbel n waṭas n **tɣawsa** « tɣawsiwin » niḍen **amaƐna « ameƐna »** lan wiyaḍ qqaren maci **ttadawsa** « d tadawsa »

i**dssah** « i d assaḥ», ihi, tura **anwali « ad nwali »** d acu n temsal **iyettḍurun** « i yettḍurun » tadawsa… » (Le souhait le plus important dans la vie de chaque personne est d'avoir une bonne santé, mais il y a des gens qui disent que la santé n'est pas essentielle. À cet effet, nous allons voir quels sont les facteurs qui nuisent à la santé des individus.)

Des difficultés à organiser les idées, à construire des arguments et à respecter un plan du texte ont été observées dans 33,33% des productions écrites. Cela se traduit par une incohérence globale.

Prenons cet extrait d'une production écrite à titre d'exemple : « tadawsa n yall amdan tesƐa azel **maqran n tudertis** ɣef **wayn** ilaq amdan **ayashbibar degs lan** aṭas temsal **iḍeru** tadawsa am lmakla n **bara**. Il aurait fallu écrire : « tadawsa ɣur-s azal ameqran deg tudert n yal amdan ɣef waya ilaq ad yeseḥbiber fell-as, acku llan aṭas n temsal it-yettḍurun am lmakla n berra » (La santé de tous a une grande importance dans la vie de l'être humain ; c'est pourquoi il faut qu'il la protège. Il existe plusieurs facteurs qui nuisent à sa santé, comme l'alimentation (fast food)).

Parallèlement, le lexique est limité, répétitif et parfois inadéquat, ce qui témoigne d'un manque de richesse lexicale et d'une difficulté à trouver les mots justes. Dans **13** copies sur **45** (28,88%), certains élèves utilisent des mots en rapport avec le thème, tels que « tadawsa », « la santé », « yeseḥbiber », « protège », « amƐic », « la nourriture ». Ces insuffisances entraînent une qualité globalement faible des productions écrites : les élèves ont du mal à exprimer leurs idées de manière claire et précise, et leurs textes souffrent d'incohérence.

Pour améliorer la qualité des productions écrites des élèves, il serait pertinent que les enseignants adoptent une approche globale. Cela impliquerait un enseignement explicite de la grammaire, une pratique régulière de l'écriture et l'instauration de stratégies de révision. En travaillant sur ces différents aspects, il devient possible d'aider les élèves à surmonter les difficultés liées aux interférences linguistiques, notamment l'influence de la langue maternelle, qui peut entraîner des erreurs et des difficultés d'adaptation, tout en favorisant leur progression en expression écrite.

3.1. Présentation et analyse des résultats du questionnaire

L'analyse du questionnaire met en évidence les difficultés rencontrées par les élèves surtout celles qui sont liées à l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. De plus, nombreux expriment un manque de motivation et de confiance en leurs capacités rédactionnelles.

Avant d'entamer l'analyse des résultats, il est essentiel de présenter le profil des enquêtés.

3.1.1. Profil des informateurs

3.1.1.1. Sexe des enquêtés

Sexe	Nombre	Pourcentage
Garçon	12	26,66%
Fille	33	73,33%
Total	45	99,99%

L'analyse des données révèle que les informateurs de sexe féminin sont majoritaires avec 73,33%, tandis que 26,66% sont de sexe masculin.

3.1.1.2. Âge des enquêtés

A la question « Quel âge avez-vous ? », l'analyse quantitative montre que 66,67% des enquêtés ont entre 14 et 16 ans, tandis que 33,33% n'ont pas fourni de réponses. Ci-dessous, un tableau qui présente les résultats détaillés.

Age	Nombre	Pourcentage
Entre 14 et 16ans	30	66,67%
Pas de réponses	15	33,33%
Total	45	100%

3.1.1.3. Élèves ayant étudié la langue tamazight au primaire

À la question « Avez-vous étudié la langue tamazight au primaire ? », 55,55% des apprenants n'ont pas étudiés, tandis que 44,44% l'ont fait Voici les résultats de l'analyse chiffrée.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	25	55,56%
Oui	20	44,44%
Total	45	100%

Tableau N°02 : Elève ayant étudié tamazight au primaire.

Ces réponses pourraient expliquer certaines insuffisances observées chez des apprenants et les divergences au niveau des prérequis en langue amazighe.

3.1.1.4. Travail individuel ou en groupe

La question « Préférez-vous travailler individuellement ou en groupe ? ». La majorité des enquêtés (66,67 %) ont répondu positivement à la contre (11,11%). Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'analyse quantitative**.**

Réponses	Nombre	Pourcentage
En groupe	30	66,67
Pas de réponse	10	22,22
Individuel	05	11,11
Total	45	100%

Tableau N° 03 : Travail individuel ou en groupe

L'analyse chiffrée montre que la majorité des élèves 66,67% préfèrent le travail en groupe car ils échangent leurs idées, et s'entraident. Par ailleurs 11,11% aiment travailler individuellement. Notons que 22.22% n'ont pas donné de réponses.

Les élèves qui sont favorable au travail de groupe expliquent que cette façon de travailler leur permet de s'entraider et d'améliorer leurs connaissances. Les propos suivants le montrent clairement.

« Deg ugraw, yal anelmad ad yefk-d takti-is rnu yettɛawan-aɣ deg leqdic ». « En groupe, chaque élève donne son idée et nous aide dans le travail ».

« nek xuseɣ d tmaziɣt, xedmeɣ aked agraiw i ye tƐawanen.» « Moi, je suis faible en tamazight, je travaille avec mon groupe qui m'aide ».

« Ur ɣriɣ ara tanga-a deg useggas amenzu, neɣ deg alemas, nek ɣas akken id ussiɣ ɣer CEM-a". « Je n'ai étudié cette matière ni au primaire, ni au CEM, je suis nouveau dans ce CEM ».

Ceux qui optent pour le travail individuel mettent en avant l'importance de l'effort personnel de l'élève ayant des capacités, par opposition à ceux qui ont des difficultés. Ils insistent également sur le fait que le contexte général n'est pas propice à l'obtention de résultats satisfaisants. Ils disent :

« Weḥdi, imi d nekk i ixeddmen amahil inelmaden niden ttwalin kan, ihi ayagi d tikta-iw wa uklaleɣ ad xedmeɣ wehdi ». « Individuel, puisque, c'est moi qui fais le travail et les autres élèves

regardent seulement, alors dans ce cas ce sont mes idées et je mérite de travailler seule ».

« Nekkini aqli mgal axeddim deg ugraw, imi inelmaden ur nxeddem ara ad awin tazmilt am nekk ". « Je suis contre le travail en groupe, puisque les élèves qui ne travaillent pas vont avoir la même note que moi ».

3.1.1.5. Usage des emprunts

A la question « Utilisez- vous les emprunts ? », les résultats de l'analyse quantitative se présentent comme suit **:**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	44,44%
Quelques mots	15	33,33%
Pas de réponse	10	22,22%
Total	45	99,99%

Tableau N°04 : L'usage des emprunts dans les productions écrites

L'analyse des données révèle que 44,44 % des apprenants indiquent recourir à des emprunts, tandis que 33,33 % mentionnent l'utilisation de quelques mots seulement. Par ailleurs, 22,22 % des répondants n'ont pas fourni de réponse.

3.1.1.6. L'activité de la lecture

À la question « Lisez-vous des livres en tamazight en dehors des cours ? », la majorité des répondants (55,56 %) ont répondu négativement, contre 11,11 %. Le tableau ci-dessous comporte les résultats de l'analyse chiffrée.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	25	55,56%
Pas de réponse	15	33,33%
Oui	5	11,11%
Total	45	100%

Tableau N°05 : Lecture de livres en tamazight en dehors des cours.

À travers ces réponses, il s'avère que la majorité des élèves interrogés ne lisent pas de livres en dehors des cours. Il est également important de noter que 33,33 % d'entre eux n'ont pas répondu à cette question**,** ce qui peut traduire un désintérêt à aborder le sujet. Parmi ceux qui ont répondu négativement, beaucoup invoquent l'attrait des moyens de communication modernes**,** notamment Internet**,** qu'ils considèrent comme une alternative plus accessible et plus divertissante. Ils s'expriment en ces termes :

« smenyifeɣ ad sqedceɣ internet». « Je préfère utiliser Internet ».

« Taɣuri n yidlisen berra n temsirin ? nekk ferneɣ internet, imi d allal fessusen i wakken ad tesƐeddiḍ lweqt ». « Lire des livres en dehors des cours ? Moi, je choisis Internet, car c'est le moyen le plus pratique pour passer le temps. »

D'autres encore privilégient des activités récréatives telles que le sport, la musique ou le dessin, qu'ils jugent plus attrayantes que la lecture. Voici quelques-uns de leurs propos :

« ala, nekk xeddmeɣ addal » « Non, je fais du sport ».

Une autre catégorie juge la lecture ennuyeuse et préfère consacrer son temps libre à des activités entre amis. D'autres, en revanche, expliquent leur désintérêt par le manque de livres disponibles dans la bibliothèque, comme en témoignent ces propos :

« nekk smenyafeɣ ad sƐeddiɣ lweqt d yimeddukkal-iw » « Je préfère passer du temps avec mes amis. »

«ulac idlisen deg tamkerdit i wakken aɣreɣ berra n temsirin ». « On n'a pas de livres à la bibliothèque pour lire en dehors des cours. »

En revanche, ceux qui déclarent lire des livres en dehors des cours justifient cette pratique par une volonté d'améliorer leur maîtrise de la langue**,** d'enrichir leur vocabulaire ou encore de développer leur créativité**.** Voici quelques exemples de leurs motivations :

« ad ssalɣeɣ amawal-iw wa ad lemdeɣ tutlayt » « Améliorer mon lexique, acquérir du vocabulaire et mieux apprendre la langue. »

« ih, maca mi ara yili ɣur-i lweqt wa ticki ad bɣuɣ ad steɛfuɣ »
« Oui, quand j'ai du temps libre et que je cherche à me détendre. »

3.1.1.7. Les obstacles liés à la production écrite

À la question « Quelles sont les difficultés des élèves en production écrite ? », 33,33 % des enquêtés ont indiqué qu'ils ne comprenaient pas la consigne, tandis que 26,67 % ont mentionné les problèmes de ponctuation et le manque d'idées. Par ailleurs, 22,22 % ont évoqué des insuffisances liées à la structure du texte. Ci-dessous, les résultats de l'analyse chiffrée :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Le non compréhension de la consigne	15	33,33%
Les idées et la ponctuation	12	26,67%
La structure du texte	10	22,22%
Le type de texte	08	17,78%
Total	45	100%

Tableau N°07 : Difficultés rencontrées lors de la rédaction des productions écrites

3.1.1.8. Correction des productions écrites

À la question « L'enseignant corrige-t-il les productions écrites en classe ? », 44,44 % expliquent qu'il procède parfois à la correction des productions écrites, tandis que 33,33 % affirment que cela se fait régulièrement. Par ailleurs, 22,22 % n'ont pas répondu à cette question. Le tableau suivant présente les résultats de l'analyse chiffrée.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	20	44.44%
Oui, des fois	15	33.33%
Pas de réponse	10	22.22%
Total	45	99.99%

Tableau N°09 : Correction des productions écrites en classe

Ces résultats suggèrent qu'il est essentiel de renforcer l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tamazight dès le primaire et de proposer des activités variées pour développer leurs compétences. Ils mettent également en évidence la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques ciblées en proposant des exercices d'écriture réguliers, en consolidant l'enseignement de la grammaire et en créant un environnement de classe favorable à l'expression écrite. Comme le souligne Besse H, « *l'analyse des erreurs, en dépassant parfois son cadre initial, a contribué de manière directe et indirecte à l'enseignement des langues* ». [(4)]L'observation directe en classe de tamazight nous pousse à parler de l'activité de la lecture et de sa relation avec l'écrit.

3.2. La relation entre l'activité de la lecture et l'enseignement de l'écrit.

La lecture et l'écriture sont profondément interconnectées. En lisant, les élèves enrichissent leur vocabulaire, découvrent diverses structures de phrases et de styles d'écriture variés. Ce qui leurs permettent par la suite de produire leurs propres écrits. Ainsi, la lecture joue un rôle crucial dans le développement des compétences en écriture. Elle aide à étoffer le vocabulaire, à maîtriser différentes constructions syntaxiques. Elle enseigne aussi aux élèves comment organiser leurs idées et structurer leurs textes de manière cohérente. Elle expose aussi les élèves à différents types de textes, leur offrant ainsi une diversité de stratégies rédactionnelles. Selon Gruca, *«l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et de vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse de texte, puisqu'il s'agit (...) de percevoir, d'observer, et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail.»*[(5)] Ces

(4) BESSE Henri et PORQUIER Rémi, *Grammaires et didactiques des langues*, Didier, 1991, p211.
(5) GRUCA Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative in didactique au quotidien, numéro spécial du français dans le monde,* recherche et application, Hachette 1995, p183.

éléments qui lui seront précieux lorsqu'il devra produire ses propres écrits.

Le processus d'écriture débute par la planification, qui consiste à identifier les procédés à utiliser et à élaborer un plan détaillé. Puis la rédaction, qui s'organise autour de la macrostructure, qui concerne l'organisation générale du texte, et la microstructure, qui porte sur les aspects linguistiques tels que le vocabulaire et la grammaire. Enfin, la révision qui permet de corriger les erreurs et améliorer la cohérence. La lecture joue un rôle fondamental dans l'amélioration des compétences en écriture. Selon M. Sabri et R. Boukherrouf, *« La lecture et la prononciation permettent de renforcer les acquis et de faciliter le passage à l'écrit. Cette phase d'apprentissage repose sur des textes et met l'accent sur le développement de l'expression écrite et orale. »*(6) Cette pratique permet aux élèves de mieux cerner leurs forces et leurs faiblesses tout en développant leur autonomie. En comparant les textes qu'ils lisent à ceux qu'ils écrivent, ils aiguisent leur sens critique et affinent leur propre style.

4-Conclusion :

Cette étude, fondée sur l'analyse des productions écrites et des questionnaires, met en évidence l'importance cruciale de la lecture dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves de 4ème année moyenne. Nous avons constaté que la compréhension des consignes, associée à une pratique régulière de la lecture, favorise la production de textes écrits de meilleure qualité. La lecture et l'écriture sont des compétences intimement liées. La première offre aux élèves un modèle, un vocabulaire riche, et des structures de phrases qu'ils peuvent réutiliser dans leurs propres écrits. En retour, la seconde permet de consolider les connaissances acquises en lecture et de développer un esprit critique.

Les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et la construction de phrases

(6) SABRI Malika et BOUKHROUF Ramdane, « L'enseignement de la langue tamazight en Algérie. Quelle formation pour quelle variété ? », Revue *Timsal n tmazight N°09*, Décembre 2018, p. 204.

cohérentes. Ces obstacles peuvent être surmontés par des activités de lecture ciblées, des exercices d'écriture réguliers et un travail collaboratif en classe. Ainsi, l'enseignement de l'écriture doit s'appuyer sur une pratique continue de la lecture et des activités diversifiées qui permettent aux élèves de développer leur créativité. En mettant en œuvre ces recommandations, les enseignants pourraient aider leurs élèves à acquérir une maîtrise solide de la langue amazighe au niveau de l'écrit.

5. Les ouvrages :

- BARIL Denis, *Techniques de l'Expression écrite et orale*, Dalloz, Paris, 2002.
- BESSE Henri et PORQUIER Rémi, *Grammaires et didactiques des langues*, Didier, 1991.
- BETOULILA Alain, REMOND Georges, *Méthodes de lecture, cycle des apprentissages fondamentaux*, Nathan, 1992.
- CAPUT Jean-Pol, *Guide d'expression écrite*, Hachette, Paris, 1991.
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde,* Paris, 2009.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, PRESSES Universitaires de Grenoble, 2009.
- DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*., Éd Charles Bally, Paris, 1916.
- DUBOIS Jean et all, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.
- JEANDILLOU Jean-François, *L'analyse textuelle*, Armond collin, Paris, 1997.
- GRUCA Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative in didactique* au quotidien, numéro spécial du français dans le monde, recherche et application, Hachette 1995.
- Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe,* cycle 2 et 3, Hachette, Paris, 1991.

• MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, coll. Que sais-je ? puf, Paris, 1996.
• MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, paris : CLE international, 1979.
• MOUNIN Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, PUF, Paris, 1974.
• REICHLER Claude, *L'interprétation des textes*, Les éditions de Minuit, Paris, 1989.
• ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.
• SABRI Malika et BOUKHERROUF Ramdane, « L'enseignement de la langue tamazight en Algérie. Quelle formation pour quelle variété ? », *Revue Timsal n tmazight N°09* Décembre 2018.
• VIGNER Gérard, *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Clé International, Paris, 1982.
• ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les cosignes*, CANOPE, Paris, 2002.