

## « Toute la classe ! » : déclencheur de motivation ou de compétences ?

Stambouli Mériem  
Doctorante, Université de Mostaganem



Synergies Algérie n° 4 - 2009 pp. 197-207

**Résumé :** *Le présent article situe la classe comme lieu des rencontres, des apprentissages et de l'appropriation des savoirs et des savoirs-faire. Nous avons choisi quelques passages de notre corpus pour souligner la dimension behavioriste prise par les approches en vigueur. Ces dernières, encore traditionnelles dans leurs soubassements, présentent des programmes en contradiction avec une prétendue « approche par compétences ». La motivation décelée est une motivation de renforcement. L'apprentissage est conditionné par la répétition et l'automatisme : l'approche par la mémorisation (Al Hfadha) est-elle toujours efficace quand il s'agit d'apprendre une langue ?*

**Mots-clés :** *classe - situation de communication - interaction - modèle S.P.E.A.K.I.N.G. - behaviorisme - motivation - compétence*

**Abstract:** *This article highlights the classroom as a place for meeting, learning and appropriation of knowledge and know-how. We chose a few passages of our corpus in order to underline the behaviourist trend used in current methods, and even in traditional programs contradicting, thus, the “competences” approach. The main motivation remains a motivation of reinforcement. Learning is conditioned by repetition and automatism: is the memorisation (“al-Hfadha”) approach still efficient when it comes to learn a language?*

**Keyword:** *classroom - communication context - interaction - S.P.E.A.K.I.N.G. Model - behaviorism - motivation - compétence.*

**المخلص:** هذه المقالة ينظر للبيئة الدراسية على أنها مكانا للاتقاء، والتعلم وامتلاك المعرفة والدراسة الفنية. اخترنا بضعة مدونتنا للتأكيد على البعد السلوكي في مناهج التدريس. هذه الأخيرة، لا تزال تقليدية القواعد، تقدم برامج تتعارض مع المنهج القائم على المهارات. التعلم لا يزال مرتبط بالتكرار والتلقائية: منهج التحفيظ (Hfadha) لا يزال سائدا عندما يتعلق الأمر تعلم اللغات.

**الكلمات المفتاحية :** القسم - إطار الاتصال - التفاعل - نموذج سبيكن - سلوكية - التحفيز - الكفاءة.

La classe est le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et ses élèves, elle est le lieu par excellence d'appropriation de savoir et de savoir-faire où se développent des compétences en termes d'apprentissage. La notion de « classe » est marquée par des dimensions d'appropriation du savoir :

- Une dimension spatiale par sa localisation.
- Une dimension temporelle variable en fonction des cultures d'enseignement : la répartition de l'emploi du temps et du nombre de séquences dans le cours (les élèves ont trois heures de français par semaine).
- Une dimension disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles et méthodologiques qui définit les contenus d'enseignement/apprentissage : instructions officielles, programmes, manuels, syllabus, référentiels, etc.

### La situation de communication

La situation de communication est l'unité essentielle de toute communication (Dell Hymes, 1962). Cette même unité de communication est composée de plusieurs actes de communication qui ressemblent à des séquences (Erving Goffman, 1981).

Dans notre corpus<sup>1</sup>, l'institutrice de français est avec ses élèves en classe : le déroulement du cours, les échanges verbaux, les séquences du cours, les pauses, etc. constituent des événements de la communication, composés d'«actes de communication ».

Le modèle S.P.E.A.K.I.N.G traduit la situation de communication par :

Le cadre ou le lieu où se déroulent les échanges langagiers. Dell Hymes emploie **Setting** pour désigner le contexte physique et **Scene** pour les aspects psychologiques et culturels. Dans notre cas c'est la classe qui est le cadre de référence.

Ces échanges langagiers mobilisent des **participants**. Les événements de communication englobent les locuteurs et les interlocuteurs ; c'est-à-dire les sujets parlants participants aux échanges: l'institutrice et les apprenants qui interviennent. A ceux-là s'ajoutent ceux qui sont présents, qui écoutent mais ne participent pas aux échanges, c'est-à-dire tout sujet 'taiseux'.

Les intentions des participants ont un but appelé **Ends** ou finalité. Cette catégorie renvoie aux intentions de communication du sujet parlant. On ne parle pas dans le simple but de transmettre une information, mais aussi d'avoir un effet sur l'interlocuteur (effet perlocutoire).

Cette situation est composée d'événements langagiers qui sont les différents actes de communication.

**Act Sequence** est la structuration des actes verbaux (la prise de parole) et non verbaux (la mimogestualité) ainsi que la tonalité du discours (intonations et registre de langue employés).

**Key** renvoie aux modalités d'énonciation de l'acte : ton sérieux, ironique, plaisant, etc., ou la façon de parler au téléphone.

**Instrumentalities** ou instrumentalités renvoient à la présentation de soi et les emblèmes psychosociologiques des participants.

**Norms** ou normes sociales langagières : ce sont les normes de comportements en classe qui régissent la communication qu'on ne doit pas transgresser.

## La Séance

Les élèves, âgés entre 7-8 ans, répètent un dialogue téléphonique entre madame Sauterelle et madame Gazelle. Les élèves font semblant de téléphoner en mettant la main sur l'oreille pour mimer l'usage du téléphone. L'objet du cours est la **communication orale** :

**Institutrice** : *elle lui parle au téléphone !*

[L'institutrice met sa main sur son oreille pour montrer aux élèves le geste de téléphoner]

**Apprenant. (G)** : *je regrette chère voisine*

**Institutrice** : *toute la classe!*

[L'institutrice demande ici aux apprenants de reprendre ensemble]

**Apprenants** : *je regrette chère voisine - je ne peux pas venir...XXX*

Le contenu de la conversation téléphonique est une invitation de Madame Gazelle à Madame Sauterelle pour venir à la fête. L'objectif est d'apprendre à parler et de connaître le nom des animaux en langue étrangère.

Le recours au téléphone est choisi pour rendre la conversation attrayante et attractive. Voici un autre extrait où l'institutrice restreint le dialogue des élèves en répétant uniquement ce qu'elle demande de dire :

**Apprenant (G)** : *je ne peux pas venir*

**Institutrice** : *qui t'a dit de répéter Zakaria - répète ce que je dis ! - les mains derrière le dos ! - je regrette chère voisine - répétez !*

Le contenu du dialogue se limite à dire uniquement « je regrette chère voisine ». Il ne faut surtout pas devancer l'institutrice et précipiter les choses. Tout élève qui déborde du discours du dialogue est sanctionné et doit mettre les mains derrière le dos. Le dialogue répété ne contient pas de dialogue spontané et créatif.

Il y a des passages où l'institutrice parle de *al-Hfada*<sup>2</sup>, la récitation ou le « par cœurisme », mode dominant d'apprentissage à l'école algérienne. *Al-Hfada* a aussi le sens de *connaître*, *d'apprendre* en terme didactique :

**Institutrice** : *je regrette...*

**Apprenant. (G)** : *je regrette chère voisine...XXX*

**Institutrice** : *ma rakch Hafed ! (= tu n'as pas appris)*

Cette situation rappelle celle où un élève de cette même classe avait récité par cœur le dialogue entre Madame Sauterelle et Madame Gazelle. Epatée par son niveau de français de français à l'oral, nous lui avons alors demandé de nous lire un des mots dialogue qu'il venait de réciter. A notre étonnement, la réponse de l'élève fut : « *j'sais pas !* ». Ce qui montre que la méthode de lecture n'est pas encore appropriée et que « l'approche par compétences », annoncée dans les nouvelles instructions de l'école primaire algérienne est loin d'être mise en application et de porter ses fruits.

Un autre exemple de faire répéter toute la classe :

Apprenants : *je regrette chère voisine...XXX*  
Institutrice : *ENCORE !*  
Apprenants : *je regrette chère voisine...XXX*  
Institutrice : *ENCORE !*  
(...)  
Institutrice : *UN-DEUX- TROIS !*  
Apprenants : *adressez-vous :s à la lapine*  
Institutrice : *encore !*  
Apprenants : *adressez-vous à la lapine*  
(...)  
Institutrice : *vous êtes prêt :te ! - toute la classe!!!*  
Apprenants : *XXX...*  
Institutrice : *non non non - un- deux -trois*  
Apprenants : *allo madame Sauterelle - vous êtes prête ?*  
Institutrice : *encore !*  
Apprenants : *allo madame Sauterelle - vous êtes prête ?*  
Institutrice : *encore !*  
Apprenants : *allo madame Sauterelle - vous êtes prête ?*

Les expressions suivantes : *répétez, toute la classe, encore, un deux trois*, etc., sont utilisées pour faire apprendre un dialogue. Ce sont des drills propres à l'approche béhavioriste (stimulus/réponse). Les méthodes pédagogiques adaptées ressemblent fortement aux méthodes dites SGAV (Structuro-globales audio-visuelle) dans la tradition de la Méthode « Voix et Image » :

- voix par la voix de l'institutrice, aigue et puissante, et voix des élèves, timide et enfantine.
- image par l'image de la séquence intitulée « j'apprends à dire : j'écoute et je répète » du manuel de français : madame Gazelle est habillée en beige, madame Sauterelle est vêtue en vert et madame lapine porte une robe rose.

### Sanction et Enseignement/apprentissage

Tout élève qui ne répète pas convenablement ou qui s'endort, par exemple, est sanctionné par la mise des mains derrière le dos (ou sur la tête) jusqu'à ce que l'institutrice l'autorise à poser ses mains sur la table. Ce mode de punition était très répandu dans l'enseignement traditionnel hérité de la colonisation française tels que faire le piquet, lever une jambe ou les mains :

Institutrice : *Benamara pose les mains sur la tête - je regrette chère voisine - tu dors toujours Kebbani ?*

L'institutrice peut sanctionner autrement en enlevant des points à la composition. Et généralement, elle s'adresse dans ce cas en arabe parlé algérien afin que l'élève saisisse le sens de la sanction. Le mode impératif est toujours dominant quant à la situation d'énonciation :

**Institutrice :** *AH ! AH ! Tarik tais-toi ! Belkhakem tais-toi ! mais c'est pas possible ! Chouibe neg'ud n'ait belwaHed ! (= je vais vous appeler un par un !) e-naqas nqut fel iXtibar (= je vais enlever des point à la composition) - aya (= allez) l'écriture ! je vais passer voir - je vais commencer par Benamara - Benamara naqis waHed fel iXtibar al-jey (= moins un à la prochaine composition) Guennoun Ouled Brahim Khadidja moins un ! e-nefahamkum bel'arbia bah tefehmu ? - zidu hadru lqbaHa manejemthach ! (= je vous explique en arabe pour que vous compreniez ? - continuez à parler je ne supporte plus l'agitation !) Nacima moins un tu parles !*

Voici un autre passage qui montre le comportement d'un élève après avoir été puni :

**Institutrice :** *un litre et non pas une litre - - Zakaria nzid nesem'ak tahdar naqaslek noqta (= si je t'entends parler je t'enlèverais un point) - - c'est pas la peine de me regarder - tu regardes ton livre et tu lis !*

(...)

**Institutrice :** *chkun baghi naqaslah noqta ? (= qui est-ce qui veut que je lui enlève un point ?) - Zakaria moins un !*

[ Zakaria dort sur ses coudes, il a été puni]

La sanction a produit chez Zakaria un effet d'abandon ; une démotivation voire un relâchement qui vont l'amener à dormir dans la classe en plein cours.

La répétition des phrases correctes est employée ici pour une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation, voire un meilleur renforcement en inculquer des comportements, des attitudes et des automatismes démarche peut qui écarte l'intelligence et la compétence au détriment de la performance et de la reconnaissance.

Il faut reconnaître que le béhaviorisme - mode d'apprentissage dominant au 20<sup>e</sup> siècle - a laissé de fortes séquelles dans les méthodes actuelles même s'il faut souligner son efficacité pour le traitement de renforcement au niveau de la phonologie sur le plan de l'articulation et de la correction.

En quoi un dialogue appris peut-il nous dévoiler la compétence réelle et la motivation sincère de l'apprenant ? Les combinaisons compétence/motivation - incompétence /démotivation ne sont pas toujours associées, car on peut être compétent et démotivé comme l'on peut être incompétent et motivé.

## Motivation en classe de langue

La motivation est d'abord une affaire de tempérament, soit on est motivé soit on ne l'est pas ! Mais c'est aussi une affaire de méthodes et d'outils qui peuvent apporter des changements décisifs et favorables en classe de langue. Ainsi, disait Jean-Jacques Rousseau dans l'*Emile*.

En psychologie, le tempérament est vu comme un concept différent de celui de motivation. Alexander Thomas et Stella Chess (1998) définissent le tempérament comme un style de comportement :

*«Le tempérament est mieux vu comme étant un terme générale du «comment» du comportement. Il diffère de l'aptitude, qui se concentre sur le «quoi» et le «comment bien» se comporter, et de la motivation, qui justifie le «pourquoi» d'une personne qui agit comme elle le fait. Le tempérament, par opposition, est défini par la «façon» dont un individu agit ». (1998 : 31)*

Le tempérament est défini par le « comment », et la « motivation » est définie par le « pourquoi ». Il serait intéressant de réunir « le comment et le pourquoi » dans des approches qui engendreraient un regain d'intérêt à la motivation de façon générale :

En psychologie, la motivation est représentée par « cette chose qui pousse à agir » ou la **pulsion** (drive). Elle est aussi définie en termes de **désir** (Eros) ; c'est le fait d'accomplir une tâche par plaisir ou par amour. Elle est également désignée par le modèle de **besoin** jusqu'à la satisfaction personnelle ou l'accomplissement de soi.

En contexte scolaire, la motivation est d'abord une caractéristique individuelle propre à chaque apprenant. Nous entendons par caractéristique individuelle :

*« ...les traits d'une personne qui font que ses comportements sont différents de ceux des autres personnes. Les principales caractéristiques individuelles qui ont fait l'objet d'études en contexte scolaire sont l'intelligence, les connaissances antérieures, les styles cognitifs et les styles d'apprentissage, les émotions, l'anxiété et la motivation. Comme ces caractéristiques individuelles sont difficilement observables, on les mesure par l'intermédiaire des comportements auxquelles elles donnent lieu. On mesure, par exemple, la motivation à l'aide de comportements comme la persévérance d'un élève dans l'accomplissement d'une activité ». (Roland Viau, 1997 : 17-18).*

Dans une perspective didactique, la motivation scolaire est dotée de facteurs internes (l'intelligence, l'effort, l'humeur, etc.) et externes (l'exercice, l'enseignant, les autres élèves, etc.) qui participent à augmenter ou à diminuer la motivation de tout un chacun.

## La motivation en classe de L2

Les grandes études sur la motivation en didactique des langues étrangères appartiennent au champ socio-cognitif puisque les capacités communicatives de l'être humain prennent appui sur l'environnement social.

Les théories de l'apprentissage social acceptent les principes des théories béhavioristes de l'apprentissage, mais prennent en considération les phénomènes dynamiques tels que les attentes, les croyances, les attitudes et la motivation.

Le fondateur de ce modèle est Albert Bandura (1986, 1989) - dont la théorie est située entre le béhaviorisme et le cognitivisme - qui estime que l'apprentissage

est une auto-efficacité, par la perception qu'à un individu de ses capacités à exécuter une activité. Son apprentissage influence son mode de pensée, son comportement et son degré de motivation. Cette théorie considère que l'apprentissage des enfants se base sur l'observation et l'imitation de l'entourage. La perception de sa compétence (*self-efficacy*) est la notion-clé dans la théorie de Bandura : le pattern comportemental est déterminé par la perception qu'une personne entretient sur ses capacités.

De la théorie de Bandura se sont inspirés d'autres travaux sur la motivation scolaire tels que le ceux de Carol Dweck (1986) et de Rolland Viau (1994).

Dweck (1986, 1989) présentera le modèle des buts à atteindre : buts d'apprentissage et les buts de performance.

Les *buts d'apprentissage* impliquent la tâche à réaliser et se caractérisent par développer des compétences personnelles lorsqu'un élève considère l'apprentissage comme une acquisition de nouvelles compétences. L'effort fourni est dans un but d'acquérir des connaissances et la motivation développée ici est donc intrinsèque.

Les *buts de performance* impliquent l'ego et ne font pas appel à un réel travail de compétence. Ils sont plus attirés par la récompense et par la reconnaissance sociale que par l'activité ou la tâche en elle-même. L'effort est maintenu ici dans le but d'avoir une bonne note ou une reconnaissance d'autrui. La conception de l'intelligence est un peu écartée et la motivation dédagée est donc fortement extrinsèque.

Le modèle de R. Viau partage la conception d'interaction réciproque proposée par Bandura :

*« L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation. » (1997 : 35)*

Le choix des indicateurs est déterminé par le contexte au moyen de l'engagement cognitif et de persévérance. Dweck (1986) a mis en évidence l'influence des théories de l'intelligence dans l'apprentissage :

*« Les enfants qui croient que l'intelligence est un trait fixe tendent à vouloir obtenir des jugements favorables de ce trait (buts et performance), tandis que les enfants qui voient l'intelligence comme une qualité malléable tendent à vouloir développer cette qualité (but d'apprentissage). » (1986 : 1041)*

Ainsi, les élèves filmés dans ce corpus emploient des stratégies de répétition et de mémorisation pour apprendre le dialogue entre Madame Sauterelle et Madame Gazelle afin d'en faciliter le rappel mais sans chercher à comprendre

la signification profonde de ce dialogue. Ils sont devant une situation de recherche de *but*s de performance bien plus que celle de *but*s d'apprentissage car ils cherchent à faire plaisir à l'institutrice, mais parfois cela se traduit par une crainte de paraître incompetents devant cette dernière :

**Institutrice :** *que fait la Gaze :lle ? Qu'est-ce qu'elle a à la main ? Qu'est-ce qu'elle a à la main ?*

**Apprenant (G) :** *un téléphone*

**Institutrice :** *qu'est-ce qu'elle fait avec le téléphone ? Elle joue ? Qu'est-ce qu'elle fait ? ELLE ELLE...ELLE PARLE ! Elle téléphone à une amie - à une voisine c'est c'est... ? Ah ah ??*

**Apprenants :** *la Sauterelle...XXX*

**Institutrice :** *la Gazelle téléphone à la Sauterelle qui est sa voisine - qu'est-ce qu'elle lui dit ? - allo madame Sauterelle ! que dit-elle ? allo madame Sauterelle - Salah ?*

**Apprenants :** *je vous êtes !!!*

**Institutrice :** *!!! non - je répète ce que je dis !*

Nous constatons que l'apprenant a parfois peur de prendre la parole devant l'institutrice et ses camarades. Il sait que le téléphone est fait pour « parler » mais il n'arrive pas à le dire. A un moment donné, il a des balbutiements : « *je vous êtes* », par manque de confiance en soi, et l'institutrice les corrige par le fameux : « *tu répètes ce que je dis !* ». Elle ne donne pas aux élèves l'opportunité de tisser une motivation intrinsèque, le but n'étant pas d'acquérir de nouvelles connaissances mais de répéter convenablement et uniquement ce qu'elle leur demande de répéter.

L'institutrice se manifeste dans l'interlocution par l'input ou par une scène d'exposition en langage théâtral. Elle participe à des d'interactions en face à face avec les autres participants (les élèves), et le dialogue de scénette (Mme Sauterelle, Mme Gazelle, Mme Lapine) constitue le champs à partir duquel les participants vont saisir les données qui les intéressent, poussées par une motivation. La saisie ou l'*intake* englobe le processus d'analyse des données chez l'enfant et représente la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère.

A partir de l'input, l'enseignant tisse un feedback grammatical et un feedback correctif (Peter Griggs, Rita Carol, Pierre Bange, 2002) pour réguler le savoir déclaratif de l'enfant. La présence de l'enseignant est indispensable pour organiser les pratiques de la classe (lecture/ écriture, tâches communicatives,...etc.).

L'**observation** de la classe consiste en une approche situationnelle, communicative de la langue orale d'abord, écrite ensuite. La priorité est attribuée aux interactions orales, associant le verbal (le dialogue appris et répété), le non-verbal (l'accompagnement du regard et des gestuel (mimogestuels). L'importance des faits non linguistiques tels que la synchronisation du geste et du regard facilite la communication de l'input langagier. Ce sont les pratiques de transmission ou pratiques langagières didactiques.

Dans cet exemple, la mémorisation ou « *al-Hfada* » est l'approche de référence. Chaque séquence est un travail de répétition. Cette méthode d'enseignement ne met pas l'élève dans un travail de conceptualisation d'un message mais

s'inscrit plutôt dans un énoncé déjà formulé au préalable par le manuel de français<sup>3</sup>. L'énoncé que l'élève produit n'a pas de destinataire sur lequel il cherche à faire effet. Le dialogue est appris par cœur ; ce qui ne favorise pas un savoir procédural spécifique ou particulier. Ainsi, la méthode de l'enseignante, qui a à elle seule le contrôle et l'autorité en classe, relève plus des cultures d'enseignement que d'approche proprement dite ; elle a à elle seule le contrôle et l'autorité en classe.

## Conclusion

En Algérie, on est resté dans la sphère béhavioriste mêlée à une pragmatique interactionnelle qui considère la classe comme un lieu socialisé où s'établit un échange parfois actif et parfois passif entre les interactants. Les pratiques de transmission permettent d'observer le déroulement des interactions à des degrés de motivation divers quant à l'appropriation des savoirs et des savoirs-faire.

Ces pratiques dépendent également de l'interculturel des participants (élèves et institutrice), du discours formel et informel, des « apartés » de l'institutrice (à qui parle t-elle ?) et (pour quoi dire ?), de sa culture d'enseignement et son impact sur la production des élèves.

Dans cette perspective interactionniste, la dynamique de groupe est considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Ces jeux de rôle (« la Gazelle », « la Sauterelle », « la Lapine ») et ces dialogues sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance favorable à la prise de parole en langue étrangère.

De la sorte, le « feedback » délivré par l'institutrice est produit par les apprenants par un simple signe ou indice tels que (« un deux trois ! », « toute la classe ! »). Mais ces drills et ces déclics valorisent-ils les compétences d'échange de chaque apprenant ? Comment susciter l'intérêt et la motivation des enfants quant à l'apprentissage ? Comment trouver des moyens et des méthodes d'enseignement efficaces ?... sont des interrogations constantes.

Un enseignement traditionnel et répétitif, à base d'exercices tout prêts, contribuera peu au développement de capacités transversales. Manifestement, les contenus des objectifs (le téléphone et le jeu de scénette) restent des activités ludiques perçues comme un moyen opérant pour motiver les élèves. L'approche par *al-Hfada* ne met pas en évidence ces compétences transversales qui distinguent le niveau réel des apprenants. Les élèves sont évalués sur la base de la récitation d'un dialogue appris sans prendre en considération les capacités transversales de chacun à analyser, créer, communiquer spontanément, déduire, etc. D'ailleurs, l'approche par *al-Hfada* n'est pas uniquement présente dans l'enseignement des langues étrangères ; l'enseignement de l'arabe subit les mêmes conséquences car la méthode est pratiquement la même en arabe qu'en français qui fait appel essentiellement à la récitation et au par-cœurisme.

Il est nécessaire de mettre en œuvre l'approche par les compétences mettrait en évidence le raisonnement et l'intelligence de l'apprenant. Olivier Maradan

(2005), qui a participé à la refonte de la pédagogie en Algérie appelle à développer des méthodes plus interactives, à privilégier des situations-problèmes, et à recourir à la métacognition.

Les compétences sont le principe d'intelligibilité d'un plan d'étude (Maradan, 2005), elles doivent rendre compréhensible le pourquoi et le comment des tâches scolaires et s'inscrire dans un continuum d'apprentissage : l'élève apprend et mémorise le discours de Mme Gazelle ou Sauterelle dans un objectif d'établir une demande ou une invitation dans sa vie sociale d'aujourd'hui et de demain, et le tout dans un but d'apprentissage.

## Notes

<sup>1</sup> Nous avons filmé notre corpus en avril 2006: il s'agit d'une classe d'une école primaire située au centre de la ville de Mostaganem (Algérie) avec une architecture française à l'ancienne.

<sup>2</sup> Le mot *al-Hfada* veut dire ici l'apprentissage par cœur ou le 'mot à mot'. Le verbe « Hafada » veut dire protéger mais aussi conserver, ici dans la mémoire.

<sup>3</sup> Manuel de Français, 2<sup>ème</sup> année primaire, *Le monde de Didine*, Le Français en projet, Tome 2, Alger : Office National des Publications Scolaires, 2004, p. 29.

## Bibliographie

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. New York: Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.

Boudalila Greffou, M. 1989. *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger : éd. Laphonic.

Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un milieu ordinaire, une interaction complexe ».

*Revue Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, pp. 145-164.

Dweck, C. S. 1986. « Motivational processes affecting learning ». *American Psychologist*, 41, 10, pp. 1040-1048.

Dweck; C. S. 1989. « Motivation ». In A. Lesgold & R. Glaser (Eds). *Fondations for a Psychology of Education*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 98-102.

Fenouillet, F. et Tomeh, B. 1998. « La motivation agit-elle sur la mémoire ? ». *Revue Education permanente : Motivation et engagement en formation*, n° 136/mars, pp. 36-45.

Goffman, E. 1981. *Discuter des formes*, University of Pennsylvania press.

Griggs, P.; Carol, R.; Bange, P. 2002. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », dans *Revue française de linguistique appliquée* VII-2 décembre, Dossier *Acquisition des langues : nouvelles orientations*, pp. 17-29.

Hymes, D. 1962. « L'ethnographie de Speaking ». Dans Gladwin, T. et Sturtevant, WC (eds), *Anthropology and Human Behavior*, The Anthropolgy society of Washington (Washington), pp. 13-53.

Kerbrat - Orecchioni, C. 2002. *L'énonciation*, Paris : Armand Colin.

Maradan, O. 2005. « Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences ». In *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : Casbah, Alger, pp. 91-106.

Strelau, J. 1998. *Temperament: A psychological perspective*, Plenum Press, New York.

Viau, R. 1997. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2<sup>ème</sup> éd. ; 1<sup>ère</sup> éd. 1994)

## Convention de transcription

Pause : -, - -

Allongement syllabique : :

Incompréhensible : XXX

Majuscule : mot ou syllabe accentué, nom propre

Chevauchement : ... mots soulignés

Interruption : ///

Italique gras : l'arabe algérien

Apprenant (G) : apprenant garçon, Apprenante (F) : apprenante fille

La traduction arabe-français des paroles de l'institutrice est une traduction personnelle (=...).