

Dr. Farida Sahli-Bouslimani  
Université Stendhal, Grenoble3



Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 63-79

**Résumé :** Cet article propose une synthèse portant sur la notion de compétence. Etant conçue pour repenser l'enseignement des langues en Algérie, cette notion est traitée dans une perspective résolument didactique. L'article met en évidence les différents regards portés sur cette notion dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues et souligne la nécessité de prendre en compte les compétences partielles des apprenants afin de développer l'aspect communicatif de leur compétence.

**Mots-clés :** Compétence, apprentissage, compétences partielles.

**Abstract:** This contribution provides an overview on the concept of competence. Being designed to rethink the teaching of languages in Algeria, this concept is treated intentionally in a didactic perspective. The present work highlights different viewpoints related to this concept, in the field of education and language learning and stresses the need to take into account the partial competences of learners in order to develop the communicative aspect of their competence.

**Keywords:** Competence - learning - partial competences.

**المخلص:** هذا المقال يقدم لمحة عامة عن مفهوم الكفاءة، بحيث يهدف إلى إعادة التفكير في تعليم اللغات في الجزائر. هذا المفهوم عولج هنا من منظور تعليمي بحت. هذا البحث يسلط الضوء على مختلف وجهات النظر المطروحة حول هذا المفهوم في مجال التعليم وتحصيل اللغات ويشدد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الجزئية للمتعلمين وذلك من أجل تطوير الجانب التواصلية لكفاءاتهم.

**الكلمات المفتاحية:** تحصيل اللغات - الكفاءات الجزئية - الكفاءة.

## Introduction

Partant du constat que la compétence linguistique constitue un des éléments majeurs dans la didactique des langues, nous proposons dans cette contribution d'alimenter une réflexion portant sur cette notion. Nous allons nous situer d'abord sur un plan théorique en proposant quelques éléments de définition inhérents à la notion en question. Nous tenterons ensuite d'analyser la perception de cette notion dans le discours de nos enquêtés. Notre analyse sera étayée par des données extraites d'un corpus enregistré en milieu scolaire. A l'issue de la présentation de nos données, nous reviendrons sur quelques considérations d'ordre théorique

## 1. La Notion de « compétence » en didactique

La notion de compétence couvre des domaines variés, entre autres, la sociologie et les sciences de l'éducation. Au cours de ces deux dernières décennies, cette notion a notablement évolué dans le champ de la didactique des langues. Elle y paraît centrale puisque d'une part, les recherches dans ce domaine s'orientent de plus en plus vers de nouvelles perspectives en vue d'une réforme scolaire sur la base du concept en question, et d'autre part en ces termes sont redéfinies les capacités des protagonistes scolaires (Bronckart et al, 2005).

### 1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

La notion de compétence est apparue pour la première fois dans l'article du pionnier de la révolution cognitive Chomsky (1955) qui considère la compétence comme une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de la connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Comme on peut le constater, cette définition n'intègre nullement le tournant pragmatique des sciences du langage et passe sous silence tout ce que Dell Hymes mettra en lumière : l'importance du contexte, de l'adaptation des énoncés à un contexte, etc., en un mot de la communication. Or la communication n'est pas conçue uniquement sous un aspect strictement linguistique mais également social puisque le locuteur doit pouvoir juger de l'adéquation de ses énoncés aux paramètres de la situation. De là surgit la notion de *compétence communicative* de Hymes (1984, 2001). Ce dernier met en exergue le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur «compétence de communication».

Contrairement à la conception chomskyenne, l'idée de Pekarek-Doehler (2005) va dans le même sens que celle de Hymes lorsqu'elle souligne l'aspect pratique de la compétence en précisant que la présence et le développement de compétences en dehors de la pratique n'est pas possible.

Pekarek-Doehler (2005) met également en relief les trois caractéristiques fondamentales des compétences dont le caractère contingent qui fait que toute compétence se manifeste et se développe en interaction avec d'autres compétences. Cette idée semble rejoindre celle de Baudouin & Tiberghien (2007) qui soulignent la nécessité de la maîtrise et de la coordination des compétences lorsqu'il s'agit d'une production verbale.

Pekarek-Doehler (2005) souligne les deux autres propriétés majeures des compétences, en s'inspirant des approches interactionnistes et du fonctionnement psychologique pour analyser des interactions en classe de langue seconde. Elle illustre le caractère collectif et contextualisé des compétences, conception qui semble être inspirée de Bruner pour qui la notion de compétence est étroitement liée au contexte social.

La définition chomskyenne de la compétence est critiquée, entre autres, au motif qu'elle n'octroie *de facto* aucune attention aux apprentissages quels qu'ils soient, scolaires ou non. Elle ne présente dès lors aucune utilité pour l'éducation et la formation

professionnelle (Bulea et Bronckart, 2005). Elle nous paraît toutefois fondamentale du fait qu'elle relie le domaine de l'enseignement à celui du langage par la notion du *code*, même si les auteurs précités ne retiennent pas cette notion issue du structuralisme. Selon Bulea et Bronckart (*op.cit.*), la notion de compétence peut désigner soit les ressources qu'un individu peut mobiliser pour agir, comme les comportements, les savoirs et les savoir-faire, soit le processus de mobilisation de ces ressources pendant l'action. Bronckart et al. (*op.cit.*) soulignent également le caractère labile et la dimension praxéologique de toute compétence, en proposant une définition articulée autour de la notion d'*agir* « en tant que *processus par lequel peuvent être exploitées, dans le cours d'une activité donnée, les traces dynamiques que les ressources conservent des situations d'agir antérieures* dans le cadre desquelles elles ont été construites ». (Bronckart & al, 2005 : 37).

Dans cette définition, nous retrouvons le caractère dynamique des traces disponibles dans les ressources de l'individu. Ces ressources se construisent dans l'action expliquent Bulea et Bronckart (*op.cit.*). Dès lors on associe l'agir et le processus compétentiel<sup>1</sup>. Ce dernier est considéré comme un élément ou une propriété constitutive de l'agir. Selon les termes des auteurs susdits, le registre des compétences (les ressources-compétences) se situe dans l'agir même.

Bien que la discussion de ces deux auteurs concerne les compétences dans le domaine professionnel, elle nous paraît tout de même intéressante pour une réflexion sur la notion de compétence en langue, dans la mesure où, premièrement, elle prend en compte la *technè*<sup>2</sup> à travers laquelle la compétence se manifeste, c'est-à-dire l'activité qui la rend possible et la situe, et deuxièmement, elle distingue quelques sous-compétences<sup>3</sup>, tout en soulignant leur dénomination et leur délimitation.

De toutes les définitions de la notion de compétence, se profile une idée commune que nous pouvons formuler ainsi :

La compétence est conçue comme un ensemble de connaissances ou capacités intégrées dans un contexte et mobilisées dans le cadre de l'agir (l'action). Dès lors, l'action est centrale dans la notion de compétence puisque cette dernière ne peut se réaliser que dans l'action (Le Boterf, 1994 : 16).

Notons que Hymes met également en évidence ce point, lorsqu'il dit :

« En somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1984 : 190)

La compétence ne peut exister qu'en tant que compétence en action, selon les termes de Bulea et Bronckart (*op. cit.*) qui précisent qu'

« aucune compétence [...] ne peut s'appréhender en dehors de la prise en compte de la *technè* dans laquelle elle se déploie. Ce qui implique en conséquence que si les compétences sont situées, elles le sont en fait essentiellement par rapport à la *technè* qui les rend possible ». (Bulea & Bronckart, 2005 : 224).

Dès lors, se révèle l'idée que la compétence linguistique ne devrait pas se résumer uniquement à une simple mobilisation de ressources langagières mais qu'elle réside dans la mobilisation et l'exploitation située de ces ressources de façon efficace et adéquate à une situation de communication donnée. Il s'agit d'une mobilisation située

des ressources linguistiques que l'on tend à désigner en termes de *répertoire langagier*, conçu comme *un répertoire de formes* plus ou moins éloignées les unes des autres (Matthey, 2005 : 149), ou de compétences locales (Bulea et Bronckart, 2005 : 219).

Il importe, par ailleurs, de souligner que pour un plurilingue, la gestion des différentes ressources linguistiques dont il dispose requiert nécessairement une compétence plurilingue étant donné que le répertoire langagier est conçu comme un ensemble de formes non réparties *a priori* dans des systèmes linguistiques clos. En suivant Hymes, nous dirons que c'est la compétence de communication qui a fourni la base sur laquelle s'est construite la compétence plurilingue.

La notion de compétence plurilingue, toujours associée à « pluriculturelle » est, comme on le sait, un concept clé du Cadre européen de référence

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là une superposition ou une juxtaposition de compétences, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».* (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Bien qu'elle soit liée à la notion de compétence de communication, la compétence plurilingue et pluriculturelle s'en distingue cependant, par son caractère global et intégratif et par la mise en relation des compétences partielles, notion absente de la compétence de communication proposée par Hymes. La compétence plurilingue est fondamentalement déséquilibrée, ou dynamique :

*« Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence globale. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais faisant appel à différentes capacités et intégrant différentes « sous-compétences » ou compétences partielles ».* (Coste, 2002: 118).

La compétence plurilingue englobe donc les composantes du répertoire langagier d'un locuteur disposant de différentes langues dont il a *a priori*, une maîtrise inégale. Cette maîtrise bien qu'elle soit limitée ou imparfaite à un moment donné, fait partie intégrante d'une compétence plurilingue, plurielle et globale qu'elle accroît. Selon Coste (2002), cette compétence est considérée comme étant déséquilibrée puisqu'elle se caractérise par une asymétrie des composantes de cette compétence globale. Une asymétrie qui se traduit par des capacités linguistiques qui diffèrent d'une langue à l'autre ainsi que par le niveau de maîtrise général qui varie selon les langues du sujet parlant, et qui constituent ensemble la capacité langagière du locuteur. Pour Coste (2002), cette compétence plurilingue intégrant un nombre de sous-compétences que l'on qualifie de partielles et différenciées, joue sur la mise en relation de ces dernières.

## 1.2. Compétences partielles, compétences à valoriser

Nous considérons, à l'instar de Matthey (2005) que le savoir-faire plurilingue est basé sur la notion de compétence partielle<sup>4</sup>, dont Coste et al. disent ceci :

*« ....la notion de compétence partielle dans une langue donnée trouve sa place: il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. » (Coste, Moore & Zarate, 1998 : 14).*

La notion de compétence partielle n'a pas que des défenseurs. Slodzian (1997) cité par Matthey (2005) rend compte d'une discussion ayant eu lieu lors d'un colloque sur l'intercompréhension entre langues proches, dans lequel était proposée la notion de « compréhension multilingue ». Cette discussion montre bien les réticences que peut engendrer une conception fonctionnelle du plurilinguisme et les aspects politiques qui sont en jeu dans cette remise en cause d'une certaine pédagogie perfectionniste:

*« Dans la discussion, il a été largement question des réactions négatives que soulève le principe de compétences partielles comme remise en cause d'une pédagogie perfectionniste. Il faut mettre en évidence les termes de l'alternative. Disqualifier la compréhension multilingue comme « méthode au rabais », c'est accepter l'hégémonie d'une ou deux langues, et l'irréversible déclin des autres. Il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues est axé sur l'acquisition des compétences partielles, fondée sur les besoins de l'apprenant est à la fois nécessaire et applicable. Cette position rompt évidemment avec la conception monolithique de l'apprentissage des tenants de tout ou rien » (Slodzian, 1997<sup>5</sup> cité par Matthey, 2005 : 151).*

Vu l'importance des compétences partielles de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère, Matthey (2005) souligne la nécessité de les développer et d'élaborer des objets d'évaluation qui soient compatibles avec elles. Il s'agit de repenser les modes d'évaluation des compétences, en acceptant le fait qu'elles sont partielles. Concrètement, cela signifie que des erreurs de genre dans les déterminants, ou des fautes de syntaxe (accord, ordre des mots, flexions verbales) ou encore la néologie engendrée par le contact des langues, ne devraient plus être au centre de l'évaluation. Le point de vue de l'auteure qui contribue à valoriser les compétences partielles des apprenants, peut être vu comme une position contre la vision normative adoptée par les politiques linguistiques éducatives selon lesquelles la communication passe par une maîtrise totale des formes normées pour communiquer.

Revenons à la compétence plurilingue et pluriculturelle, notion qui semble assurer l'articulation de compétences partielles et différenciées dans une même compétence globale, mais également souligner l'importance d'une certaine culture de la communication multilingue. Dès lors, nous retrouvons l'idée de la circulation interlinguistique ou bien de ponts entre les langues et les cultures qui constituent, selon Coste (*op. cit.*), le répertoire plurilingue et pluriculturel.

Dans les efforts que les politiques éducatives doivent fournir pour prendre en compte et valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle, les « approches plurielles des langues » que sont l'éveil aux langues et la didactique intégrée nous semblent intéressantes. Simon et Sandoz (2008) portent une réflexion sur le rôle de l'école dans la construction et le développement d'une éducation plurilingue, en s'inspirant de

l'éveil aux langues. Selon les deux auteures, les biographies langagières individuelles représentent des objets de construction identitaire plurielle permettant de créer un lien social dans une école d'inclusion.

Pour expliquer ce que nous entendons par éveil aux langues, nous reproduisons ci-dessous la présentation qu'en fait Matthey :

*« Comment favoriser les apprentissages linguistiques tout en n'apprenant pas une langue en particulier? La démarche « Eveil aux langues » se conçoit comme une réponse possible à cette question. Elle vise avant tout à favoriser l'émergence d'une nouvelle culture langagière au sein de l'école, qui soit en rapport avec la société linguistiquement et culturellement pluraliste d'aujourd'hui. En cela, elle est aussi une approche plurilingue des langues et de la communication. Plus concrètement, l'éveil aux langues a pour vocation de confronter les élèves à la diversité linguistique et d'utiliser cette confrontation pour déclencher des apprentissages » (2005: 154).*

L'éveil aux langues est donc conçu comme une démarche et une approche plurilingue ayant pour objectif de développer à la fois des attitudes favorables à la diversité et des compétences cognitives utiles à l'apprentissage des langues. Dans les approches d'Eveil aux langues, il ne s'agit pas d'apprendre une ou des langues, mais de comprendre les principes généraux qui sous-tendent les langues, le langage humain et la communication *pour favoriser le développement des apprentissages linguistiques*. Il s'agit en fait d'une éducation au plurilinguisme permettant de percevoir la diversité des langues en dehors de toute hiérarchie sociale. L'éveil aux langues n'est pas une discipline en soi, mais un moyen d'accéder à des savoirs ou des savoir-faire qui concernent certes les langues, mais aussi l'histoire, la géographie, voire les mathématiques.

Selon Matthey (2005), la diffusion de l'approche d'éveil aux langues devrait développer chez les apprenants des attitudes leur permettant, entre autres, d'envisager positivement le mélange des langues, qui représente, selon ses termes, un ingrédient indispensable d'un savoir faire plurilingue.

Cette approche permet de développer l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle et de s'ouvrir sur le monde. Selon la formule d'Evlang<sup>6</sup>, c'est une porte que les langues ouvrent vers d'autres horizons. Il s'agit donc d'une ouverture sur le monde des langues, une ouverture sur les langues du monde.

## **2. La réforme en Algérie sur la base du concept compétence (Ce titre ne serait-il pas plus approprié ?)**

Après cette présentation de la notion de compétence plurilingue ou plurielle, revenons à la notion de *compétence* telle qu'elle est aujourd'hui mobilisée dans l'école algérienne, au sein de l'approche par compétences (APC), appelée aussi approche par intégration des acquis, qui est conçue pour repenser l'enseignement des langues en Algérie.

L'approche par compétence a été conçue en 2002 et mise en application à partir de l'année scolaire 2003/2004, afin de rompre avec l'ancienne méthode appelée « *approche par objectif* ». Cette approche était centrée sur l'enseignement du code linguistique, en prenant appui sur une conception de la langue comme outil de communication, comme code qu'il suffirait d'acquérir pour savoir communiquer. Cette vision des choses a été

rendue caduque en didactique des langues par les travaux pionniers de Hymes et de ses continuateurs, par exemple Abbou (1980) qui relève cinq différentes composantes de la compétence communicative: linguistique, socioculturelle, logique, argumentaire et sémiotique.

Bien que le véritable objectif de l'approche communicative soit d'enseigner pour communiquer, son résultat s'est avéré décevant. Les limites constatées de cette approche ont contribué à la considérer comme étant « une pédagogie basée sur une communication de type monologal et s'inscrivant le plus souvent dans le cadre étroit de la phrase [ce qui] ne laisse ainsi pratiquement aucune place au jeu des phénomènes sociaux et de l'interaction » (Verdelhan-Bourgade, 1986). Dès lors une nouvelle réforme semble nécessaire voire indispensable afin de répondre au souci d'une communication réussie aussi bien à l'école qu'en dehors d'elle.

La nouvelle approche par compétences (APC) concerne l'ensemble des cycles scolaires, et vise à amener l'apprenant à faire face à des situations inédites ou imprévues en utilisant, à son initiative, des connaissances préalablement acquises. Ce faisant, elle prépare l'apprenant en faisant de lui un sujet actif et autonome, habile et capable de supporter le choc des situations de communication exolingue qui se rencontrent hors de l'école et qui constitueront autant d'occasions de poursuivre les apprentissages linguistiques, selon les termes de Matthey (2005).

Après avoir esquissé l'évolution de la notion de compétence dans différents champs (linguistique, didactique, ergonomie) nous envisageons maintenant de traiter cette notion telle qu'elle apparaît dans le discours de nos informateurs et informatrices. La partie suivante va donc être délibérément centrée sur la place des compétences linguistiques dans le discours des enquêtés.

## **2. Place des compétences linguistiques dans le discours des enquêtés.**

Nous relevons, dans l'ensemble des déclarations relatives aux compétences, des évaluations de compétences, des arguments justifiant le manque de compétences, des souhaits pour l'amélioration des compétences et des propositions pour les développer.

### **2.1. Auto-et hétéro-évaluation des compétences**

Dans notre corpus d'entretien, nous constatons que les compétences linguistiques des apprenants sont évaluées et jugées soit par les apprenants eux-mêmes, soit par les enseignants. Nous distinguons donc deux types d'évaluation des compétences : auto et hétéro-évaluation. En ce qui concerne les compétences des enseignants, nous relevons deux auto-évaluations. Nous proposons de les commenter avant d'en venir à celles des apprenants.

#### **2.1.1. Auto-évaluation**

Extrait n ° 1

Ens1 : du passage du français à l'arabe / *lala* (non) / pour moi/ le passage était très facile pour moi / en 90 / j'ai vécu le passage / il n'était pas vraiment difficile / même pour les élèves / j'ai pas eu des problèmes / j'ai pas eu des problèmes / j'ai des livres mais même / pour le passage de l'arabe au français / c'était facile / mais pour les élèves / c'était difficile parce qu'ils ont ont / ils ont eu leurs études en arabe

Extrait n°2

Ens2 :

...avant qu'on s'arabise / donc euh on utilisait la langue française sans problème / y avait aucun problème ni de notre part ni de la part des élèves...

E :

dans l'interaction langagière pour la conversation y a-t-il un problème ?

Ens2 :

pour la conversation déjà quand on faisait les cours en arabe / euh / complètement en arabe / bon y avait des problèmes / ils connaissent pas la langue arabe hein / ils la connaissent pas / hna (nous) qui (sont-sommes) francisants on fait moins de fautes que nos élèves...

Un point commun se dégage des deux premiers extraits. Ens1 et Ens2 semblent établir une comparaison entre leurs compétences linguistiques et celles de leurs apprenants. Leurs dires laissent entendre qu'ils ont une meilleure connaissance des deux langues, à savoir l'arabe et le français.

Extrait n°3

Ens3 : ...euh *lprofil nta'na* (notre profil) faisait en sorte qu'on était bilingue // on pouvait enseigner soit en arabe / soit en français *lakhur* (l'autre) // actuellement / actuellement même si on nous enseignait en arabe / ça nous empêche pas d'utiliser le français

La vision positive que Ens3 porte sur ses compétences en français et en arabe semble tenir au fait qu'il ait reçu un enseignement dans les deux langues.

Dans l'extrait suivant, un apprenant fait part d'une disparité de ses compétences linguistiques en mentionnant son manque de compétence en français.

Extrait n°4

App3 : moi je ne peux pas parler français

Äpp3 : *parce que ma naarafš bezzaf f la langue hadi* (je connais pas beaucoup en cette langue)

Au tout début de l'entretien, l'enquêté dit qu'il ne peut pas parler en français mais n'explique pas pourquoi, et ce n'est qu'au tour 21 qu'il justifie ce fait par son manque de compétence en français. Nous pouvons considérer le tour 21 comme étant un énoncé à la fois justificatif et évaluatif. App 12, dans l'extrait suivant, évoque aussi le manque de compétence en français pour justifier son choix de langue.

Extrait n°5

App12 : can I speak english ? / *ma-naaref-š nehder be lfrançais* (je ne sais pas parler en français) //

Les propos des apprenants illustrent également la notion de compétence partielle, par exemple, pour App5, une asymétrie entre la compétence de compréhension et celle de production :

Extrait n°6

App5 : *nefahmu ša ygul* (je comprends ce qu'il dit)

E : vous comprenez ce qu'il dit

App5 : mais mais *nsib wahde sooba beš nehder bel-français* (mais je trouve une certaine difficulté pour parler en français) //



L'apprenant peut très bien comprendre le message de l'enseignant, sans toutefois pouvoir lui répondre en français. Les propos d'un autre apprenant évoquent le fait d'être coincé pour parler français :

Extrait n°7

App6 : euh euh de temps en temps / de moments ou de moments on parle en français pour s'habituer de de c'est-à-dire de maîtriser la langue / mais euh des fois on se d'être coincé / de de on peut pas continuer on peut pas / c'est-à-dire on ne peut pas continuer à parler en français / parce qu'on est pas habitués

Le « on » de la modalité énonciative fait qu'on ne sait pas s'il s'agit d'une auto ou d'une hétéro-évaluation, ou des deux à la fois. L'enquête et ses camarades semblent incapables de maintenir une conversation en français, bien qu'ils soient capables de l'entamer en cette langue.

## 21.2. Hétéro-évaluation

Extrait n°8

App11 : ... / ils sont crispés / ils peuvent pas parler en français/ je n'sais pas pourquoi et //

Comme pour App6, App11 souligne l'incapacité de ses camarades de parler en français en évoquant leur crispation.

Par ailleurs, l'extrait n°2 et les deux extraits suivants contiennent des jugements sur l'incompétence linguistique des apprenants qui ne se limitent pas uniquement au français :

Extrait n°9

Ens1 : ils savent pas s'exprimer en français ni en arabe littéraire // ils s'expriment en arabe / en arabe darja

Extrait n°10

Ens12 : ... / on corrige la copie on corrige ses fautes / alors des fautes de conjugaisons / des fautes d'orthographe / des fautes de style / énormes↑ difficultés //

E : vous parlez de quelle langue ?

Ens12 : de langue arabe / le français je n'en parle pas / le français on est / rana fl (nous sommes à-au) / j'avais dit qu'ils sont / ils ont un niveau débutant / débutant / on commence par le mot / par la phrase simple / j'irai même pas à la phrase composée / aux temps simples on parle même pas des temps composés // donc il y a une énorme difficulté à communiquer en langue française dans une classe de français / mais le problème se pose aussi en langue arabe

Cette litanie de l'incompétence linguistique des apprenants est récurrente dans le discours de beaucoup d'enseignants algériens. Selon Ens1 et Ens12, les apprenants éprouvent des difficultés dans les variétés normées de l'arabe littéraire et du français. On remarque que les exemples donnés par Ens12 concernent tous des aspects formels de la langue (*fautes de conjugaison, fautes d'orthographe, fautes de style* pour Ens12) et qu'elle relie les difficultés de communication à la non maîtrise de distinctions grammaticales (*temps et phrase simples vs temps et phrases composées*).

Extrait n°11

Ens4 évoque l'incompétence linguistique des apprenants algériens lorsqu'il énonce.

Ens4 : / l'élève algérien ne comprend pas le français / ne le comprend pas // il le parle sans le comprendre // je dis bien ça // il le parle sans le comprendre

Le fait que l'apprenant produise des énoncés en français sans avoir compris leur sens rend compte de la possibilité de mémoriser un segment plus ou moins long de la chaîne parlée sans qu'un sens puisse y être associé (peut-être, d'ailleurs, que l'apprenant ne ressent pas le besoin d'y associer un sens, la tâche de répétition pouvant s'apparenter à une sorte de gymnastique articulatoire).

En somme, le problème que l'enseignant Ens4 souligne semble tenir au fait que la langue est mémorisée par répétition et qu'elle est conçue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques avant tout articulatoires. On reconnaît là une critique des conceptions béhavioristes<sup>8</sup>. Du point de vue didactique, et selon Martinez (1996 : 15), l'automatisme est certes nécessaire mais sa validité se limite au niveau élémentaire d'apprentissage et l'automatisme ne convient qu'à des besoins réduits, notamment pour les débutants. On sait que la didactique des langues béhavioristes ne fait pas grand cas des niveaux sémantique et pragmatique, comme le souligne Cuq (2003). Or, comme nous l'avons vu dans la présentation de la notion de compétence, cette dernière ne peut se manifester que dans des activités communicatives riches de sens, qui permettent de traiter simultanément l'information<sup>9</sup> grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique.

Le fait que l'apprenant parle le français sans le comprendre est une activité permise par l'école, où l'apprenant d'une seconde langue n'apprend pas à utiliser la langue en étant impliqué dans des situations de communication, comme le fait l'enfant qui commence à parler, ou comme le font les apprenants d'une langue seconde qui ne suivent pas de cours de langue mais l'apprennent « sur le tas ». La *techné* propre aux situations scolaires traditionnelles de transmission des langues consiste à apprendre à prononcer les sons, écrire les lettres, apprendre des listes de vocabulaire et des règles grammaticales. Ces activités ne permettent pas en fait de construire une compétence de communication.

Les enseignants font volontiers la comparaison entre « avant » et « maintenant », comme on peut le remarquer dans les propos tenus par Ens2 (extrait n°2 (p. 8)), ainsi que dans l'extrait suivant :

Extrait n° 12

Ens3 : bon / actuellement les élèves *ntawana* (nos) éprouvent des difficultés en langue française / parce qu'ils ne sont pas préparés dès leur jeune âge // bon / l'ancienne génération qui était préparée en langue française *wgaikinia* (et tout) cernait mieux le problème

Les deux enquêtes portent un regard comparatif sur les compétences linguistiques des deux générations (l'ancienne et l'actuelle). L'ancienne génération à laquelle ils appartiennent leur semble mieux formée que l'actuelle. Les raisons de la dégradation du niveau en français tiennent, pour Ens2, à l'arabisation des matières techniques et à l'âge tardif du début de l'apprentissage du français pour Ens3.

## 2.2. Arguments justifiant le manque de compétence.

A travers les dires de nos enquêtés, nous avons soulevé plusieurs raisons mentionnées pour justifier le manque de compétences des apprenants. Elles sont soit d'ordre psychosocial soit d'ordre pédagogique. Pour ce qui est des raisons psychosociales, nous en distinguons quelques unes d'ordre psychologique telles que les représentations négatives liées à l'histoire et d'autres intrinsèques à la langue. En ce qui concerne les raisons pédagogiques, elles relèvent de la formation des professeurs et de leur nombre

insuffisant dans l'enseignement du français, du manque de motivation, de l'attitude négative de l'enseignant, du manque de communication, de la transition subite et de l'arabisation. Nous allons, dans ce qui suit, présenter à tour de rôle et analyser en détail, toutes ces raisons mentionnées.

### a) Représentations

Selon certains enquêtés, l'incompétence linguistique des apprenants en français tient à une certaine représentation négative de l'histoire du pays (la colonisation française). Cette représentation semble justifier la difficulté des apprenants dans l'apprentissage du français, comme l'énonce App5.

Extrait n° 13

Ens5 : les élèves avaient une représentation négative du français // pour eux c'était la langue de la colonisation // d'ailleurs / ils n'aimaient pas assister aux cours // ils n'étaient pas attentifs

Les apprenants semblent ne pas vouloir ou pouvoir progresser en français puisqu'il représente, au moins pour certains, la langue de l'ancien colonisateur.

### b) Comportement démotivant de l'enseignant

Dans certains cas, l'enseignant pourrait influencer négativement sur les performances de l'apprenant, comme nous pouvons le constater à travers les propos tenus par un apprenant qui énonce, en faisant allusion à son enseignant de français :

Extrait n° 14

App5 : *Yefehmek* (il te comprend)

E : ils vous comprennent les profs

App5 : oué / mais *ki kun elprof mdimoralisé euh / ygoli t-/* tu changes de filière (quand le prof est démoralisé euh / il me dit t-tu changes de filière) /

L'incompétence mentionnée par App5 dans l'extrait n° 6, peut être mise en rapport avec le manque de confiance généré par le comportement de l'enseignant. Comme nous pouvons le constater au T35, les évaluations négatives du professeur « démoralisé » incitent l'apprenant à renoncer à la verbalisation. De là, nous pouvons penser que le problème de l'apprenant semble tenir au comportement décourageant de l'enseignant, un comportement qui constitue une source de difficulté en entraînant de la sorte une stagnation de l'interlangue de l'apprenant. Or le comportement de l'enseignant est une dimension essentielle pour la motivation de l'apprenant en classe de langue, comme le signalaient déjà Rosenthal et Jacobson (1968).

### c) Problèmes de transition entre les systèmes d'enseignement

La réforme du système éducatif algérien de 2005 a entraîné une transition des apprentissages en langues secondes du système fondamental au système moyen qui, selon les témoignages de nos enquêtés, représente une des raisons fondamentales de l'incompétence linguistique des apprenants. Le témoignage suivant d'un enseignant de mathématiques thématise cette transition qui est à ses yeux problématique.

Extrait n° 15

Ens4 : ... ici en Algérie / un système se change radicalement pas progressivement / d'un jour à un autre // on sort d'un système fondamental à un système moyen / sans se préparer / sans préparer les professeurs à ça / sans préparer les élèves ni les euh côté matériel (le livre) et tout le côté pédagogique // rien n'est prêt // d'un seul coup / on se trouve avec un nouveau système et on te dit elle est à toi //

Ens4 pointe le problème de la transition du système fondamental au système moyen. Il semble réprover la transition du système éducatif et déplorer l'insuffisance de la formation.

#### d) Manque de communication

Le français est, pour certains apprenants, une langue à laquelle ils ne sont pas habitués puisqu'ils ne la pratiquent pas dans leur communication extrascolaire

Extrait n° 16

App6 : on manque de communication / en général / il y a un grand manque de / parce que je sais pas / euh qu'est ce qu'ils ont / ils ont un complexe ou bien / ou un manque de lexique ou de vocabulaire particulièrement et ça c'est un problème / euh vraiment pénible qui nous empêche de parachever notre étude / nos études plutôt / si vous avez d'autres questions aussi

Extrait n° 17

Ens8 : pour tous les niveaux / pour tous les niveaux / la nouvelle approche justement / la nouvelle approche euh l'approche par compétence / on l'enseigne aujourd'hui à la 1<sup>ère</sup> année / à la 2<sup>ème</sup> année et à la troisième année / donne plus d'importance aux interactions orales tandis que euh l'approche communicative celle de la 9AF qui est l'ancienne approche donne plus d'importance à la grammaire / à l'écrit euh ce qui fait que le côté oral était négligé c'est ce qui fait la faiblesse des élèves oui / soit dans leur compréhension soit dans leur expression elle-même expression orale

Le manque de communication est également perçu comme un problème de l'approche communicative. Ens8 souligne les limites de l'ancienne approche, en évoquant les difficultés des apprenants en production verbale dans des situations extrascolaires. Ces difficultés semblent découler, selon lui, de l'approche communicative qui mettait plus l'accent sur l'écrit au détriment de l'oral. Sans se prononcer sur cette interprétation assez étrange de l'approche communicative (Ens8 reproche à l'approche communicative ce que les tenants de l'approche communicative reprochaient aux approches traditionnelles de l'enseignement...), on voit qu'il apprécie le changement de méthode, qui donne plus de place à l'oral.

#### e)- Age tardif pour l'apprentissage des langues.

Sur l'ensemble des enquêtés, un enseignant fait référence à l'apprentissage tardif des langues. Il s'agit de Ens3 (extrait n° 12 (p. 12)).

Depuis le début de l'enseignement fondamental jusqu'à la mise en place de la nouvelle réforme (2003-2004), l'apprentissage du français débutait en quatrième année fondamentale (équivalent de CE2 en France), c'est-à-dire à l'âge de 9 ans. Actuellement, il commence à l'âge de 8 ans.

### 2-3- Souhaits pour l'amélioration des compétences.

Extrait n° 18

App8 : je m'appelle XX / je suis en deuxième année français je prépare ma [lisās] // euh / en classe on parle que le français avec les profs // mais notre problème↑ / nous comme des étudiants en langue française c'est toujours la darija / on arrive pas de parler mieux le français entre nous / entre camarades en classe / c'est-à-dire c'est un problème

Nous retrouvons également dans le discours des enseignants leurs souhaits de voir les langues qu'ils enseignent (le français ou l'anglais) devenir langue de communication entre leurs apprenants.

Extrait n° 19

Ens5bis: moi ce que je leur demande c'est de parler même si c'est un sujet qui qui n'a rien avoir avec le thème de la leçon / je les écoute / j'aimerais / euh j'aime bien quand ils parlent trop ↑ en français.... l'élève il se / il se surveille / c'est pas comme avant / il parlait comme ça spontanément en arabe sans se rendre compte / mais maintenant quand je les / quand je les punis / quand je les fais sortir dehors / eh bien ils se rendent compte qu'il faut pas parler en arabe / ils essaient de parler en français / quand ils me disent madame on sait pas parler / eh bien je leur dis parlez et moi je corrige / voilà / essayez de parler même si c'est faux et moi je corrige /

L'enquêtee semble vouloir faire progresser ses apprenants en les incitant à parler en français. Ens10 et Ens7 semblent partager la même idée lorsqu'elle énonce:

Extrait n° 20

Ens10: bon moi / je euh / je les encourage toujours de parler anglais même avec des fautes et des p'tits mots qui sont / euh des p'tits mots qui sont / ça fait rien si ils mélangent mais des fois / mais à la fin je corrige en anglais //

### 2.4. Favoriser des compétences partielles.

L'enseignement et l'apprentissage des langues s'appuient pour une bonne part sur les compétences partielles aussi bien de l'enseignant que des apprenants. Selon Pekarek (*op. cit.*), la reconnaissance des compétences des élèves et sa valorisation en tant que locuteur ou apprenant compétent se configurent à travers ses modes de participation aux activités scolaires. Certains enquêtés dont Ens5bis, semblent adhérer à cette idée puisqu'elle propose à ses apprenants de mener des discussions en français, quel que soit le sujet, afin qu'ils puissent développer leur compétence communicative et leur expression en langue cible. Selon ses propos, nous pouvons penser que la maîtrise de la langue ne représente pas pour elle une condition *sine qua non* à la communication. Ens5bis approuve l'usage du français par ses apprenants même à un niveau minimum. Elle les encourage à parler et à communiquer en cette langue, en vue de développer leur compétence d'interaction, mais sans pour autant tolérer le recours à l'arabe ! L'enseignante impose le français et ne tolère aucunement l'usage d'une autre langue, ce qui trahit une conception encore peu influencée par les discours sur les compétences partielles et le recours à toutes les ressources du répertoire pour communiquer, même si elle relativise l'importance de la forme.

Les propos tenus par l'enseignante Ens10 (extrait n° 20) montrent une autre façon de faire pour développer la compétence communicative des apprenants. L'enquêtee incite ses apprenants à communiquer en anglais, tout en tolérant le recours à l'alternance codique. Elle entérine ainsi la validité de la notion de compétences partielles.

Pour Ens5 bis, comme pour Ens10, « .... Il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. » (Coste, Moore & Zarate, 1998: 14). Il s'agit donc d'inciter les apprenants à exploiter leurs compétences partielles afin de développer leur compétence plurilingue.

Contrairement à Ens5bis (extrait n°19), Ens10 se montre favorable à l'alternance codique, afin d'assurer la gestion globale des ressources langagières des apprenants de manière complémentaire. Cette pratique langagière correspond, selon les termes de Gajo (1999), à une des stratégies interlinguistiques utilisées par les apprenants. Pour l'auteur, ces stratégies « sont toujours considérées comme le signe d'une déficience ou d'une limitation, même si elles constituent provisoirement le meilleur moyen pour ne pas éviter ou abandonner la communication » (1999 : 125). Dès lors, l'alternance codique peut être considérée comme indispensable pour un savoir-faire plurilingue basé sur des compétences partielles.

## Conclusion

Nous sommes partie d'une présentation portant sur le concept compétence. Ce faisant, nous avons synthétisé quelques unes des réflexions ayant trait au concept tout en en proposant un certain nombre de définitions. Nous avons vu comment s'est développée cette notion et quel est son apport à la didactique. Il convient de rappeler que son émergence remonte aux années 50, dans le sillage des travaux de Chomsky qui introduisit la notion de *compétence linguistique*. Ce concept fut repris et développé par les cognitivistes, ainsi que par les didacticiens, à la suite de Hymes, qui dénoncent cependant l'insuffisance explicative de la notion de *compétence linguistique* et lui opposent celle de *compétence de communication*.

En analysant la notion de compétence dans le discours des enquêtés, on constate que :

- les enquêtés thématisent surtout l'incompétence linguistique des apprenants. Et ils invoquent des raisons majoritairement d'ordre pédagogique, aussi bien humaines que matérielles : la formation insuffisante des enseignants, les transitions brusques d'un système éducatif à un autre et l'âge tardif pour l'enseignement des langues.

De là, nous soutiendrons que la prise en compte des raisons soulevées, notamment l'âge adéquat pour l'apprentissage des langues, est essentiel pour l'acquisition, la construction et le développement des compétences des apprenants. Le psycholinguiste Dalgalian (2005) précise que l'âge opportun est avant sept ans. Il s'agit, selon l'auteur, d'une limite approximative variable selon les individus. L'auteur met également en relief l'importance de la présence d'un bain de langue à cet âge afin que l'enfant soit plurilingue.

- Le développement des compétences des apprenants est une finalité du système éducatif, les objectifs et les moyens pour répondre aux exigences de cette finalité sont divers. La prise en compte de la notion de compétences partielles des apprenants ainsi que la mise en place des approches plurielles, dont l'éveil aux langues et la didactique intégrée, permettent de fixer des objectifs.

- Les pratiques didactiques devraient s'inscrire dans un échange communicatif, en favorisant à la fois l'imbrication du savoir linguistique et du savoir-faire langagier. Ce dernier implique la prise en compte des aspects cognitifs, linguistiques, sociaux, affectifs, et pragmatiques. Pour conclure sur ce point, nous soulignons que le choix linguistique effectué en classe n'est pas déterminé uniquement par la compétence linguistique mais aussi par un nombre de compétences que nous regroupons sous l'appellation de « *compétence communicative* ».

- Le terme de compétence est pertinent pour la didactique lorsque nous avons affaire à la construction d'un savoir ou d'un savoir-faire. Ce faisant, on se détache partiellement d'une conception béhavioriste qui repose uniquement sur l'automatisme, l'imitation et la fixation linguistique permettant à l'apprenant de reproduire un énoncé sans être en mesure de lui faire correspondre une représentation référentielle et pragmatique. Les activités d'apprentissage doivent être des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances (Legros & Crinon, 2002, cités par Rémon, 2006).

- L'aspect communicatif des compétences ne peut être complètement développé tant que l'activité langagière de l'apprenant et ses réactions restent limitées au contenu du programme. De là, nous pouvons penser que le fait d'intégrer dans le programme scolaire des thématiques liées à la société impliquerait davantage l'apprenant, et pourrait engendrer des apprentissages fondamentaux (Perrenoud, 2000). Le travail sur un sujet d'actualité, permettant de travailler un genre de discours particulier (par exemple le récit, en demandant à l'apprenant de raconter son weekend ou ses vacances scolaires à la rentrée, ou l'argumentation, en organisant un débat sur un sujet de société) paraît donc fort utile pour le développement des compétences interactionnelles et linguistiques des apprenants. Toutes ces suggestions sont partie intégrante de ce que Perrenoud (2000) appelle une pédagogie active.

## Notes

<sup>1</sup> Le processus compétentiel renvoie en situation d'agir, à la capacité d'agir, de retrouver et d'exploiter les traces que les ressources, en dépit de leur re-structuration, conservent de leurs situations d'agir antérieures qui les ont engendrées. (Bronckart et al, 2005)

<sup>2</sup> En l'occurrence, ce terme devrait être entendu comme activité, action.

<sup>3</sup> Que Bulea et Bronckart désignent sous les appellations de «compétence élocutoire», «compétence idiomatique » et « compétence expressive ».

<sup>4</sup> Il s'agit d'une notion que l'on peut rapprocher de celle de *compétence locale* de Bulea et Bronckart (2005 : 219).

<sup>5</sup> Sur le site <http://crim.inalco.fr/recom/colloque/22.phtml>

<sup>6</sup> Sur le site [http://jaling.ecml.at/french/page\\_accueil.htm](http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm) (consulté le 19/08/2010).

<sup>7</sup> En arabe, l'énoncé « na'ref » se traduit en fonction du contexte. On peut traduire « na'ref » par *je connais* lorsqu'il s'agit d'une notion ou d'une personne. L'énoncé en question peut également se traduire par *je sais* quand on a affaire à une connaissance acquise. La nuance qu'il y a entre connaître et savoir n'a pas lieu en arabe dialectal.

<sup>8</sup> En didactique des langues, les principes de cette théorie psychologique de l'apprentissage qui enseigne le langage comme un comportement comme un autre, contribuent à la constitution de la méthode audio-orale et structuro-globale visuelle, tout particulièrement pour les cours de la première génération. Sa méthodologie met en place des moyens pédagogiques et technologiques développés sur ces principes. Le laboratoire de langue et les exercices structuraux constituent les moyens pour réaliser l'acquisition et la fixation d'automatismes linguistiques. Le reproche qu'on fait à cette théorie « antimentaliste » est qu'elle considère l'apprentissage de la compétence linguistique sans spécificité particulière qui la distingue des autres apprentissages. La théorie béhavioriste postule que l'activité mentale est inconnaissable, elle ne prend pas en compte l'aspect novateur des productions langagières. (Cuq, 2003: 31).

<sup>9</sup> Le « traitement de l'information » est au centre des préoccupations des didacticiens qui lient communication et cognition (Cuq & Gruca, 2005 : 111).

## Bibliographie

- Abbou, A. 1980. *Communications sociales et didactiques des langues étrangères*. Paris: Didier.
- Baudouin, J-Y & Tiberghien, Y. 2007. *Psychologie cognitive: Tome 1, L'adulte*. Disponible sur : <http://books.google.be/books?>.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. 2005. Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Dir.) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 07-40. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. 2005. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Dir.) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Chomsky, N. 1955. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York : Harvard University.
- Coste, D. 2002. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (Coord.), *Notions en questions*, 6, 115-123.
- Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. 1998. Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, juillet 1998, numéro spécial*, 8-66.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & I.GRUCA. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dalgalian, G. 2005. Education bilingue précoce : ce que nous disent les neuro-sciences. Disponible sur : <http://div.yezh.org/spip.php?article550>.
- Gajo, L. 1999. *Enseignement des langues pour immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Thèse de doctorat de l'Université de Lausanne, Suisse.
- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif [édition originale: 1973].
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Edition d'organisation.
- Martinez, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Matthey, M. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp.139-159. Septentrion.
- Perrenoud, P. 2000. *Construire des compétences*. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. Disponible sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html).
- Pekarek Doehler, S. 2005. De la nature située des compétences. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Eds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp 41-68. Septentrion.



Rémon, J. 2006. Le cours de TIC: espace d'apprentissage linguistique ? In *Les Cahiers de l'Acedle, 2, 2006, recherches en didactique des langues*. Disponible sur : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/34/45/PDF/Remon-J\\_cah2.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/34/45/PDF/Remon-J_cah2.pdf)

Verdelhan-Bourgad, M. 1986. Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue française, 70, 72-86*.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the Classroom. *History of Education: Selected Moments of the 20<sup>th</sup> century*. Disponible sur : [http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_sc/assignment1/1968rosenjacob.html](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sc/assignment1/1968rosenjacob.html).

Simon, D. & Maire Sandoz, M-O. 2008. Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *ELA, 51, langues- cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?* Disponible sur: [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ELA\\_151\\_0265#top](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265#top).

### **Annexe : Conventions de transcription.**

E : Enquêtrice  
Ens : Enseignant  
App : Apprenant