

République algérienne démocratique et populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Oran  
Faculté des lettres, langues et arts  
Département des langues latines  
Section de français

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère en didactique  
des langues

# **L'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE.**

Réalisé par: Kouici Zahia

Sous la direction de

DR. Benamar Aicha

Membres du jury:

Présidente: DR. Sari Fouzia

Rapporteur: DR. Benamar Aicha

Examineur: DR. Lallaoui Fatima

## *Remerciements*

*Mes remerciements vont tout d'abord à mes parents, mes beaux-parents, mon mari, mon frère Bentaleb ainsi que toute ma famille, pour leur soutien indéfectible.*

*Je tiens également à remercier tous les enseignants de la faculté des Langues, Lettres et Arts d'Oran et en particulier les membres du jury qui ont bien voulu examiner ce mémoire.*

## **TABLE DES MATIERES**

<b>Introduction générale</b> .....	2
<b>Chapitre 1: Cadre conceptuel</b>	
<b>Traduction et enseignement/apprentissage du FLE</b> .....	5
1- L'activité de traduction.....	7
2- Traduction et enseignement/ apprentissage du FLE.....	12
3- Compréhension écrite et traduction.....	26
<b>Chapitre 2: Cadre méthodologique de la recherche</b> .....	29
1- Description des outils de recherche.....	30
2- Échantillon.....	37
3- Présentation des résultats.....	38
<b>Chapitre 3: Analyse des résultats et perspectives</b> .....	50
1- Analyse et commentaire des résultats des questionnaires des enseignants.....	51
2- Analyse et commentaire des résultats des questionnaires des élèves.....	57
3- Analyse et interprétation des résultats de l'expérience.....	64
4- Perspectives de la recherche : apports et limites de la Recherche.....	70
<b>Conclusion</b> .....	72
<b>Bibliographie</b> .....	79
<b>Annexes</b> .....	85

## Introduction :

Les résultats des épreuves de français au BEM et au BAC mettent à jour à chaque fois les nombreuses insuffisances inhérentes à la maîtrise des savoirs et à l'organisation du travail. Notre élève de terminale se situe à peine au delà du niveau de base<sup>1</sup>. Est-ce bien ce type de degré de compétence, d'opérationnalité qui est visé à l'issue du baccalauréat ?

*...À la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.*<sup>2</sup> Tels sont les objectifs assignés à l'enseignement du français à la fin du cursus scolaire (treize ans de scolarité dont neuf ans d'enseignement de français).

Mais en réalité, il existe un écart colossal entre le niveau réel de l'élève et celui préconisé par les programmes officiels, et cela prouve qu'il existe une faille quelque part qui nécessite ipso facto une mobilisation de la part de tous les encadreurs de l'action éducative (concepteur de programme, didacticien, linguiste, pédagogue, enseignants) dans le sens d'une plus grande efficacité et rentabilité des classes de langues.

Le présent travail s'inscrit dans cette perspective et est inspiré en même temps d'un vœu percutant et perpétuel chez nos élèves qui réclament la traduction ou l'explication en arabe dans le cours de français pour qu'ils puissent assimiler ce qu'on leur donne et pouvoir apprendre la langue *étrangère*.

---

<sup>1</sup>Nous entendons par là par rapport aux exigences fixées par les finalités du système

*2 Programme de français ; juin 1995 ; p.6. Nous lisons aussi:*

- à la page 29 du référentiel général des programmes publié par la CNP: " Assurer une formation en langues étrangères, en littérature, en TIC permettant aux sortants de suivre une formation supérieure particulièrement en lettres étrangères et éventuellement en lettres et sciences humaines, sciences sociales et sciences juridiques ; faire acquérir des compétences transversales du champ disciplinaire des lettres, sciences humaines et sciences sociales."

- à la page 44 du même document officiel: "L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. "

Ce qui ressort des discours des élèves est relatif au statut particulier du français par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans le système scolaire algérien ; la langue française constitue en quelque sorte un élément de notre patrimoine car la colonisation française aussi violente qu'elle fut, fait partie de notre Histoire.

Langue de colonisateur, utilisée ensuite par les Algériens comme outil de combat et de résistance puis de communication, combattue après l'indépendance dans une politique de réaménagement linguistique et définie comme langue scientifique et technique, le français constitue une bonne partie du dialecte algérien.

La question majeure est de savoir s'il est possible aujourd'hui, compte tenu de toute cette panoplie de moyens techniques, l'audiovisuel, l'ordinateur, le data show, l'Internet, etc., de parler de la traduction comme moyen d'enseignement des langues étrangères ? Autrement dit, peut-on aujourd'hui, face à tous ces moyens, se passer de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères ?

Pourquoi alors renonce-t-on à cette demande puisqu'elle doit toute sa légitimité à une volonté naturelle de s'appuyer sur le connu pour appréhender l'inconnu et surtout si l'on s'inscrit dans la logique actuelle de l'enseignement des langues où l'apprenant occupe une place de choix dans le processus de formation qui privilégie l'analyse du public et de ses besoins pour déterminer les objectifs et les itinéraires d'apprentissage spécifiques.

Le critère de vérité de cette méthode (le recours à la traduction) est la pertinence et son efficacité concrète par l'action telle qu'elle est décidée, effectuée et évaluée par les différents acteurs dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons partir dans notre optique de l'hypothèse que l'utilisation de la traduction, comme procédé d'explication, facilite l'apprentissage du FLE.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour deux techniques de recherche : le questionnaire auto-administré et l'expérimentation.

Puisque élèves et enseignants sont les principaux acteurs dans le cadre de l'action éducative, c'est à eux que nous avons adressé nos questionnaires sur l'utilisation de la traduction dans le cours de français ; ensuite nous avons évalué l'efficacité de cette méthode par une expérience effectuée dans une classe du FLE.

Dans l'expérimentation, apprendre une langue ne constitue pas une variété facile à évaluer car la compétence dans une langue exige au moins la maîtrise des quatre savoirs faire : lire, écrire, écouter et parler et il semble être difficile de se targuer d'avoir la possibilité d'évaluer l'efficacité de notre méthode dans les quatre skills cités à travers une expérience limitée ; c'est pourquoi nous nous délimitons dans cette recherche, vu les contraintes de l'expérimentation, à la compréhension de l'écrit, pour utiliser le terme employé pédagogiquement.

Les quelques réflexions que nous avons jugées nécessaire de faire ici suggèrent déjà l'articulation de notre recherche en trois parties :

Dans la première partie, nous définissons les concepts ayant une relation étroite avec notre sujet d'analyse : la traduction, ses étapes, ses problèmes théoriques, la place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues puis en particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cas de l'Algérie. Nous discuterons aussi quelques conceptions de la compréhension écrite en la mettant en relation avec la traduction.

Il faut souligner que nous étions contrainte à restreindre l'extension des différents concepts présentés à ce qui est profitable pour la clarté de notre objet d'étude malgré ce sentiment d'être frustrée parfois car il s'agit de domaines de grande diversité théorique et où rien n'est définitivement acquis

La deuxième partie constitue le cadre méthodologique de la recherche : nous y présenterons notre échantillon de recherche, les questionnaires et leurs objectifs, étapes et circonstances de l'expérience. Dans le dernier chapitre nous interpréterons et analyserons les résultats des questionnaires et de l'expérience.

*Chapitre 1:*  
*Cadre conceptuel*  
*Traduction et enseignement/apprentissage du FLÉ*

Pendant longtemps, la traduction était considérée comme un sous-domaine de la littérature et /ou de la linguistique appliquée. Aujourd'hui, la traduction se veut discipline indépendante, avec un champ d'étude et des méthodes empiriques d'analyse, bref, elle a sa propre science à savoir la traductologie.

Cependant, pour la linguistique, la traduction est théoriquement impossible, or elle est présente comme activité et comme production, de plus ses apports à l'humanité sont incontestables : transmission des connaissances des différentes civilisations, unification et rénovation des langues, augmentation de l'audience d'une oeuvre... . Dans ce chapitre, nous allons nous attarder sur la définition de la traduction, son évolution et ses difficultés.

Qu'en est-il de la didactique, comment conçoit-elle la traduction dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues? Mais d'abord comment acquiert-on la première langue? Quelles stratégies en déploie-t-on? Ces processus d'apprentissage sont-ils les mêmes pour la langue étrangère? Le français est-il une langue étrangère en Algérie? Peut-on utiliser la traduction dans une langue d'origine sémitique pour apprendre une langue d'origine romaine? Existente-ils des points communs entre le français et l'arabe? Nous allons nous appesantir un peu sur ces questions pour attaquer ensuite le champ de la lecture et la compréhension, domaine choisi pour la vérification de notre hypothèse de départ.



## 1- L'activité de traduction.

Il existe trois types de traductions : la traduction intralinguale, à l'intérieur de la même langue et qui implique la reformulation, la synonymie, l'antonymie, la paraphrase, etc. ; la traduction interlinguale, c'est-à-dire traduire d'une langue A dans une langue B et la traduction intersémiotique ou l'interprétation du verbal par le non verbal et vice versa. Le troisième type de traduction est du ressort de l'humanité tout entière, nous sommes tous des traducteurs : nous encodons nos sentiments, nos pensées en langages et nous décodons les signes (gestuels, verbaux, vestimentaires...) d'autrui. Mais notre intérêt dans cette recherche porte sur la traduction interlinguale.

L'histoire de l'origine de la traduction interlinguale remonte aux mythes des ziggourats de la tour de Babel, la traduction est la conséquence d'une punition divine? : « *les descendants de Noé, qui parlaient tous la même langue, voulurent élever une tour à Babel pour escalader le ciel, mais Dieu punit leur orgueil en les séparant par la confusion des langues...Ils durent alors inventer la traduction et l'interprétation pour pouvoir communiquer* ». <sup>1</sup>

Les premières traductions célèbres remontent au 3<sup>ème</sup> millénaire av. J-C, au Moyen-Orient, par la traduction de l'*Epopée de Gilgamesh* du sumérien dans le hittite et le hourrite puis par la traduction du Code d'Hammourabi dans le hourrite. Les égyptiens prennent par la suite le relais de la traduction et fondent même une école de traduction à Alexandrie. Les traductions grecques sont minimales vu la vulgarisation du grec dans tout le bassin méditerranéen mais la suprématie romaine renverse les rôles au profit du latin et fait naître les célèbres traducteurs Cicéron (46 avant J-C) et Saint Jérôme (384).

L'apport des Arabes dans la traduction est le plus important car ils ont permis le sauvetage et la transmission de l'héritage scientifique et philosophique grec et mondial (9<sup>ème</sup>-11<sup>ème</sup> siècle). À partir du 13<sup>ème</sup> siècle, les Européens qui étaient en contact direct au monde arabe, surtout en Espagne, séduits par la culture arabe et soucieux de redécouvrir les anciennes cultures, éventuellement

---

<sup>1</sup> Joëlle R. (1996), p.03.

latino-grecque, se penchèrent sur la traduction des œuvres arabes, aidés par les mozarabes et les juifs qui maîtrisaient l'arabe.

Avec l'invention de l'imprimerie, la traduction commencent à se multiplier de plus en plus franchant progressivement et/ou simultanément tous les domaines : prose, poésie, science, philosophie, domaines militaires et diplomatiques, doublage des films et informatique.

Revenons à la traduction comme activité, d'après le dictionnaire Robert<sup>1</sup>, traduire c'est *faire passer d'une langue dans une autre langue en visant à l'équivalence entre l'énoncé original et l'énoncé obtenu.*

Pour G.Mounin<sup>2</sup>, la traduction est un travail de lecture, d'interprétation et de réécriture. La tâche du traducteur est de décoder le sens explicite et implicite du texte, de repérer les mots exacts qui reflètent la pensée et l'intention de l'auteur puis de reproduire ou reconstruire le texte le plus fidèlement possible avec un style simple et clair.

Il s'agit d'une tâche très difficile qui exige la possession d'un ensemble de compétences, à savoir :

1. la compétence linguistique, pour exploiter les ressources de la langue ;
2. la compétence culturelle et civilisationnelle afin de définir les dits, les non-dits, les présupposés, les sous-entendus, l'humour, l'ironie, etc. ;
3. la compétence argumentative pour justifier les choix des mots ;
4. la compétence de reformulation, de reproduction et de création.

Le traducteur doit suivre, selon le découpage de R.Joëlle<sup>3</sup> trois étapes afin d'accomplir son travail :

1. la phase d'assimilation : à ce stade, le traducteur identifie le type fonctionnel duquel relève le texte source, en repérant le registre de la langue utilisée, la nature du style et l'émotion qui marque le texte. Il doit

---

<sup>1</sup> Le dictionnaire Robert, Larousse, 2003.

<sup>2</sup>Mounin G. (1963), p.10

<sup>3</sup>Joëlle R. (1996), pp.66. 68

aussi faire attention à l'articulation du texte et à l'enchaînement des idées dans un double mouvement d'analyse et de synthèse.

2. la phase de confrontation : confrontation active entre les ressources lexicales, grammaticales et idiomatiques de la langue source et celles de la langue cible.
3. la phase de restitution : reproduire ou reconstruire le texte tout en restant fidèle à la pensée et à l'intention de l'auteur même si celles-ci vont à l'encontre des convictions du traducteur.

Quant au processus cognitif que met en jeu la traduction, c'est là un objet d'étude émanant qui exige une étude psycholinguistique pour en décrire les rouages (réception, décodage, déverbalisation<sup>1</sup>, encodage, etc.).

- *Les problèmes théoriques de la traduction :*

Le premier problème auquel s'affronte la traduction est celui de son existence ; beaucoup de linguistes s'accordent à nier la possibilité de la traduction de par l'inexistence d'équivalence sémantique entre deux langues car chaque langue est l'expression des expériences de ses locuteurs, chaque langue représente une vision particulière du monde.

Mounin<sup>2</sup> rejette cet argument d'abord par la définition de la traduction comme transfert linguistique mais aussi extralinguistique puis par l'existence des universaux linguistiques, anthropologiques et culturels mais exige comme préalable à toute activité de traduction, la connaissance de la culture dont la langue est l'expression.

Le traducteur et traductologue Eugène Nida<sup>3</sup>; guidé par des considérations pratiques et religieuses, et sous l'influence de la grammaire générative, vient élucider ce problème d'imitation des situations de production des messages par la traduction du message par son équivalent naturel le plus proche dans la langue de traduction. Son objectif était de produire le même effet

---

<sup>1</sup>Concept emprunté à J-R Ladmiral, 2005, p.58

<sup>2</sup>Op. Cit. p.10

<sup>3</sup> Cité par G. Mounin, op. Cit. , p.278.

que celui produit chez le destinataire du message original en puisant dans « le génie » de chaque langue.

À partir de 1970 environ, un intérêt particulier est porté à l'aspect communicatif de la traduction qui relève du domaine de la parole et qui a généré de la sociolinguistique.

Les interprètes (Institut d'interprétariat à Paris), dont le domaine est l'oral, propose une démarche de traduction inspirée de l'herméneutique, consistant à bien comprendre le texte original et à l'exprimer dans la langue cible sans se préoccuper de la forme.

Toutes ces théories appréhendent la traduction de manières différentes mais dont le pivot central est le *sens* qui lui-même est problématique : le sens de l'émetteur ou des récepteurs (dont le traducteur) qui ont différentes interprétations du message ?

Nous voyons très bien qu'il s'agit d'une activité assez complexe qui relève d'un ensemble de domaines : la linguistique et les sciences des signes, la psychologie (car la traduction est essentiellement une cognition pilotée par l'affect), la sociologie, l'anthropologie, bref : une discipline située dans l'interdisciplinarité.

Traduire ce *n'est pas reproduire un texte d'une langue à une autre, mais c'est le savoir rapporter*<sup>1</sup>. Sur le plan pratique, le traducteur, dans son entreprise, rencontre tant d'obstacles qui vont du choix du mot jusqu'à l'emprunt culturel du texte.

Dans un but pragmatique, nous préférons citer, de manière sommaire, quelques problèmes « concrets » de la traduction:

- La polysémie, parfois le traducteur ne fait pas cas du contexte du mot qui, par sa polysémie, change de sens d'un contexte à un autre.
- Les faux frères ou les synonymes qui nous égarent parfois du sens exact du mot.

---

<sup>1</sup>S.Khadraoui, El mutargim n°1,2001, p.4.

- La pauvreté lexicale du traducteur dans l'une des langues ou dans les deux et la différence dans les champs lexicaux d'une langue à l'autre.
- La traduction littérale (du mot à mot) qui déforme le sens du message original et donne des structures grammaticales et syntaxique impropres.
- Les expressions idiomatiques calquées de la culture de ses locuteurs (qui font parties du folklore populaire) n'ont pas d'équivalents dans la langue cible et leur traduction conduit à l'ambiguïté, ce qui exige une connaissance approfondie des cultures des deux langues.
- Les problèmes de structures dus à la différence dans les structures syntaxiques des deux langues (différence dans les systèmes verbaux, nominaux...)
- La différence dans le degré de poéticité des langues (rhétorique).
- Les problèmes de terminologies surtout pour les termes récents qui n'ont pas leurs équivalents dans les langues des pays non industrialisés et moins développés technologiquement, ce qui pousse à l'emploi des emprunts, des calques et des néologismes.
- Différence culturelle entre les locuteurs de la langue source et la langue cible.
- La subjectivité du traducteur qui peut ne pas refléter exactement la pensée de l'auteur lorsqu'elle va contre ses principes (même inconsciemment).

## **2- La traduction et l'enseignement /apprentissage du FLE :**

La place qu'occupe la traduction dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères a changé tout comme ont changé les objectifs assignés à cet enseignement. Au 19<sup>ème</sup> siècle, on apprenait une langue étrangère pour et par sa littérature afin de profiter du privilège social qu'on accordait à l'apprenant des langues étrangères. Par contre, vers la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme outil de communication.

La place de la traduction est de ce fait polémique, elle est pivot central dans quelques méthodes, ennemie publique numéro un pour d'autres et utilisée avec circonspection dans d'autres méthodologie.

La traduction est partie prenante dans la méthodologie traditionnelle appelée également méthodologie grammaire-traduction qui est basée sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère et le thème comme exercice systématique de traduction. La version-grammaire introduite par la suite dans les pratiques didactiques visait le découpage d'un texte de langue étrangère en parties à traduire mot à mot dans la langue maternelle (cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire). Le sens des mots (présentés hors texte) était expliqué à travers leur traduction en langue maternelle et devait être appris par cœur par l'apprenant. Faire un thème (traduire de la langue maternelle dans la langue étrangère) et une version (traduire de la langue étrangère dans la langue maternelle) d'une manière rapide était le signe d'une compétence dans la langue étrangère.

La grammaire et la version-grammaire ont été supplantées par des méthodes d'immersion de l'apprenant dans un bain linguistique. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, et ne traduit jamais en langue maternelle. La compréhension se fait de manière intuitive et résulte d'un effort personnel de divination à partir d'objets d'images ou d'exemples ; l'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

Pour la méthodologie audio-orale (MAO), née au cours de la deuxième guerre mondiale, fondée par Bloomfield et étayée ensuite par la psychologie

béavioriste, la langue maternelle est considérée comme source d'interférence qu'il faut incontestablement éviter en classe.

La méthodologie audiovisuelle (MAV), dominante dans les années 1960-1970, ressemble fort bien à la méthodologie directe, est aussi caractérisée par l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle.

La traduction est tolérée dans la méthodologie active, appelée aussi méthodologie éclectique, méthodologie mixte, méthodologie orale, ou méthodologie directe, certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. Dans un souci pragmatique, cette méthodologie permettait l'utilisation de la traduction en classe pour expliquer le sens des nouveaux mots mais on préférait l'éviter si possible par le recours aux images, aux objets et enfin aux auxiliaires audio-oraux.

Dans la conception cognitive et fonctionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues baptisée approche communicative, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction, quand c'est nécessaire.

Dans la méthodologie Freinet (1966), les éléments difficiles qui n'ont pas un grand intérêt linguistique sont traduits et notés sur le cahier de grammaire pour un usage ultérieur, les éléments les plus pertinents doivent être découverts de manière progressive sans recours à la langue maternelle.

En 1987, J-R Ladmiral, dans un article publié dans la revue : Les langues modernes<sup>1</sup>, suggèrent énergiquement la réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, dès lors les voix s'élèvent en faveur de la traduction.

Récemment, Eddy Roulet<sup>2</sup>, dans sa conception des curricula, suggère qu'il y ait un cadre commun de référence concernant le langage, des renvois constants, dans les curricula comme dans les leçon, d'une langue à l'autre (ici L1

---

<sup>1</sup>In Les langues modernes, 1987, pp. 9-21.

<sup>2</sup> In Les langues modernes, 1999, p.117.

et L2), afin que l'élève saisisse et acquière plus aisément les points communs et les différences de formes et d'emplois.

Dans la même revue, Danielle Bailly<sup>1</sup> lie l'échec de l'enseignement de la grammaire française traditionnelle au fait que cette grammaire ne donne aucune explication sur le fonctionnement de la première langue apprise par l'élève, c'est-à-dire sa langue maternelle. Or on a besoin de cette compréhension lorsqu'on aborde une langue étrangère

De plus les expériences effectuées auprès des enfants des émigrés pour l'apprentissage du français, ont montré que les apprentissages étaient plus rapides et mieux réussies lorsque les professeurs travaillaient avec leurs élèves sur des textes de leurs cultures d'origine, mis en parallèle avec des textes français. D'ailleurs, l'enseignement de l'anglais en France se fait systématiquement à travers la langue française (voir annexe 1)

Et au Maroc, la traduction est enseignée dès le secondaire ; mais séparément des cours des langues 1 et 2 ; dans le but d'atteindre un bilinguisme « parfait ».

Avant d'aborder la question de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte algérien, nous avons jugé nécessaire d'effleurer la question de l'acquisition du langage afin d'éclairer ce qui a été dit sur la place qu'occupe la traduction dans les méthodes d'enseignement et s'en servir dans la comparaison entre les langues étrangères et la langue maternelle et dans l'interprétation des résultats de notre expérience.

- *Acquisition de la L1, processus et stratégies :*

Lorsqu'on veut voir de près la question de l'acquisition du langage, on se trouve d'un coup devant un éventail de théories qui se contredisent parfois sur la réalité de ce phénomène et cela est dû à la complexité et la multiplicité des facteurs mis en jeu dans l'apprentissage; ce qui empêche de trouver une théorie unique et toujours vraie sur l'acquisition du langage.

---

<sup>1</sup> In Les langues modernes, 1999, p13.



Nous avons de notre part essayé de donner un échantillon représentatif, qui est loin d'être exhaustif, des conceptions sur la question dans ce tableau :

<b>Les différents courants</b>	<b>Les caractéristiques retenues</b>	<b>La critique</b>
<b>La psychologie Clinique.</b>	- Pour la psychanalyse, l'apprentissage n'existe que lorsqu'il y a concordance entre l'objet de désir et l'apprentissage. L'enfant peut alors s'investir dans la tâche. La qualité de la réussite dépend du degré de cet investissement	L'apprentissage des mots négatifs.
<b>Le behaviorisme.</b> <u>Célèbres auteurs :</u> Ebbinghaus Pavlov Watson Thorndike Miller Mowrer	Un ensemble de théories atomistes associationnistes basées sur la conception pavlovienne du conditionnement du comportement : les activités humaines ou animales (y compris le langage) constituent une réponse R au stimulus S du milieu. Dans l'apprentissage de la langue, la réponse doit être renforcée (conduire à un état de satisfaction ou de plaisir) pour que l'information soit retenue. D'après Skinner, qui considère le cerveau comme une boîte noire, on peut moduler l'output seulement en contrôlant l'input.	L'acquisition du langage dans la petite enfance n'est pas conditionnée (l'apprentissage latent). L'apprentissage spontané de la radio et de la tv. L'enfant développe sa langue malgré qu'il était satisfait lorsqu'il pleurait ou utilisait un seul mot. L'apprentissage des mots qui n'ont pas de fonctions instrumentales (les allophones) et des mots négatifs.
<b>L'innéisme.</b> <u>Célèbres auteurs</u> Chomsky Bloomfield	Chomsky affirme que l'enfant possède en naissant un LAD (Language Acquisition Device) qui lui permet d'assimiler des langues de façon innée. Il y aurait une grammaire universelle génétique que l'exposition à une langue particulière, celle de notre communauté, filtrerait pour sélectionner une grammaire noyau dans notre cerveau. L'activité langagière serait générée par une série de règles et de transformations, incluses dans la grammaire noyau. Pour comprendre une grammaire (qui est un système formel), il suffit seulement de savoir opérer les manipulations prescrites par les règles (remplacer un symbole par un autre, en effacer, ajouter...).	L'apprenant n'est pas une pâte molle à former de l'extérieur. En plus qu'elle ne s'intéresse pas au sens, la théorie ne donne pas le guide de la génération des règles de la grammaire et ne dit rien sur les critères des choix à faire lors d'une application d'une règle ou lors d'une transformation.

<p><b>Le cognitivisme</b>  <u>Célèbres auteurs :</u>          Piaget          Wallon.</p> <p>Bruner          Vigotsky          Perret-Clerment</p>	<p><b><u>Constructivisme :</u></b>          L'enfant participe à la construction de ses connaissances en interaction avec l'environnement.          Cette construction se fait de manière progressive à travers des stades successifs qui contiennent des crises et c'est la confrontation et la résolution des problèmes de plus en plus complexes qui permet à l'enfant de progresser et de structurer ses apprentissages.          L'erreur constitue une condition essentielle pour apprendre.</p> <p><b><u>Socioconstructivisme et socioculturel</u></b>          Le développement humain est un processus et d'assistance de collaboration entre les enfants ou entre les enfants et un adulte qui agit comme un médiateur de la culture.          L'élève n'apprend que s'il est confronté à une tâche qui lui permet en s'appuyant sur les outils qu'il possède, d'en construire d'autres plus pertinents.          La confrontation entre élèves de leurs performances et de leurs stratégies est indispensable à la mise en place de nouveaux apprentissages</p>	<p>Il y a une différence intra individuelle dans le développement de l'intelligence.          Le cognitivisme est une vision de l'apprentissage où l'apprenant n'est que le siège d'étapes de construction.</p>
--	--	---

Actuellement, on enregistre une convergence des conceptions vers la prédisposition cérébrale pour l'acquisition du langage de l'environnement. L'homme possède un mécanisme de traitement qui lui permet de construire la grammaire d'une langue à partir de données limitées.

Le langage se développe de manière constructive et reconstructive: il est inhérent à la nature de l'esprit humain ou à la structure de toute langue naturelle que la connaissance d'une langue doive se construire de façon progressive<sup>1</sup>, cette progression s'inscrit dans son processus de croissance organique.

Il semble que les premières réactions au langage se font dans l'obscurité. Le fœtus réagit aux paroles de ses parents. Cette sensibilité au langage se raffine après la naissance, le bébé réagit par des cris différenciés aux paroles des adultes et dès l'âge de 5 ou 6 mois, il arrive à distinguer les différents timbres et débits

<sup>1</sup>J.Dubois, 1985, P.40

du langage des adultes. Et avant même de prononcer son premier mot, l'enfant comprend de nombreuses expressions de sa LM, et il arrive à indiquer, à la demande, ses yeux, son nez, etc.

Cet enfant naît avec une capacité extraordinaire d'émettre des sons qui sont parfois très éloignés de ceux utilisés dans la phonologie de sa propre langue. Mais avec « *la faculté de discrimination et la capacité de jugement différentiel* »<sup>1</sup> dont il est doté, il arrive très vite à imiter les intonations phrastiques et les accentuations propres à sa LM.

Le premier mot apparaît entre neuf et dix neuf mois. Il s'agit au début d'une syllabe ou de syllabes redoublées qui fonctionnent comme des phrases, d'où le nom « *mots-phrases* »<sup>2</sup>

L'apprentissage de la signification de chaque mot est le résultat d'un long travail. En entendant un nouveau mot, l'enfant ne sait où le classer, pour lui il y a deux classes seulement: les substances et les actions. Il se réfère à différentes situations communicationnelles pour retenir enfin la caractéristique constante au nouveau mot, il associera alors le terme constant à la caractéristique constante ou ce que Martinet appelle le trait pertinent.<sup>3</sup>

Ces mots sont polysémiques et multifonctionnels mais ne recouvrent pas les mots impliquant des relations temporelle, spatiale ou substitutionnelle, qui supposent une réflexion d'ordre cognitif plus élaborée<sup>4</sup>.

L'enrichissement du lexique s'accroît rapidement vers 2 ans et demi et 3 ans et coïncide avec l'acquisition des règles sémantiques et syntaxiques; une acquisition amorcée depuis la période pré-linguistique, car l'adulte, en communiquant avec l'enfant, n'utilise pas les mots isolés, mais dans des phrases, ce qui aide l'enfant à déterminer à quelles parties du discours ses mots appartiennent.

---

<sup>1</sup> H.Hörman, 1972, P.P. 64, 66

<sup>2</sup> F.Marchand, P.27.

<sup>3</sup> Cité par G.Mounin, 1963, p.178.

<sup>4</sup> F.Marchand, P.27.

Mais, il paraît qu'il est difficile d'accorder un sens aux premiers énoncés de l'enfant (1, 2 ou 3 mots) même en se référant à la situation de l'énonciation. Le statut grammatical de ces termes est évidemment difficile à déterminer<sup>1</sup>

Même si au départ, l'enfant imite l'adulte dans la production des sons et des mots ; dans l'appropriation de la grammaire (un ensemble de règles et d'abstractions), l'imitation ne joue qu'un rôle de second ordre. L'enfant utilise différents moyens grammaticaux mais sans connaître leurs fonctions car comme on l'a mentionné l'acquisition du système linguistique est progressive et indépendante des connaissances antérieures de l'apprenant.

Tout d'abord, il arrive à distinguer, à l'âge de 3 ans, les genres et les nombres et emploie fréquemment les articles (définis et indéfinis), les adjectifs démonstratifs et possessifs et n'arrive à la maîtrise de leurs fonctions réelles qu'à l'âge de 6 ans.

Le pronom « je » apparaît tardivement dans son langage et il continue jusqu'à l'âge de 3 ans ou plus à se désigner par le pronom « il » ; et à la place du pronom atone, il emploie le pronom tonique. À 5 ans, ses stratégies de traitement du système pronominal ne sont pas pleinement développées, elles le seraient entre 7 et 10 ans.

Avant 4 ans, l'enfant a tendance à employer des phrases simples, déclaratives ou impératives, à la forme active. Le passif apparaît vers 3 ans et plus, mais ne fonctionne dans sa totalité que vers 7 et 8 ans. La relative avec « qui » est maîtrisée plus vite que celle avec « que », « dont », etc. (dès 3 et 4 ans). Les autres subordinées (de cause, de conséquence, etc.) apparaissent parallèlement au développement des stratégies morphosyntaxiques (voir supra), entre 7 et 9 ans et jusqu'à 12 ou 15 ans.

Passons maintenant aux stratégies d'apprentissages, « *ensemble de procédures génériques et fiables* »<sup>2</sup> que l'apprenant utilise dans le traitement de la phrase afin de lui donner une signification en se basant sur les types de relations entre les différents constituants de la phrase.

---

<sup>1</sup> F.Marchand, P.27.

<sup>2</sup>F.Marchand, P.27

Dans son analyse psycholinguistique de l'acquisition du langage, Bronckart<sup>1</sup> distingue trois types de stratégies : pragmatiques, positionnelles et morphosyntaxiques.

- 1- Les stratégies pragmatiques apparaissent vers 4 ans et se caractérisent par une prise d'indices lexicaux et une référence cognitive générale qui renvoie à l'expérience pratique et empirique du sujet.
- 2- Les stratégies positionnelles apparaissent vers 5 à 6 ans, et se caractérisent par une double prise d'indices lexicaux et syntaxiques et impliquent une connaissance minimale de la langue, et des groupes d'unités de surface, groupe nominale (GN), groupe verbale (GV) et groupe prépositionnel (GP). La référence de cette stratégie est problématique: des lois cognitives générales, ou des règles purement linguistiques ?
- 3- Les stratégies morphosyntaxiques apparaissent vers 7 à 9 ans, et impliquent aussi une double prise d'indices ; lexicaux et morphosyntaxiques et une référence purement linguistique : des marques morphologiques et syntaxiques spécifiques.

- *L'enseignement/ apprentissage du FLE, cas de l'Algérie.*

Comme nous l'avons mentionné l'enfant naît avec une capacité extraordinaire d'émettre des sons qui sont parfois très éloignés de ceux de la langue de son environnement. Cette capacité phonatoire lui permet par la suite d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères, mais pourvu qu'il y ait la motivation nécessaire et d'abondantes occasions pour communiquer au moyen de cette langue que les spécialistes préfèrent appeler interlangue car c'est une langue en voie d'évolution, qui ne ressemble pas à la langue cible.

En langue étrangère, l'apprenant utilise à chaque stade de son développement, un système linguistique spécifique qui se développe parallèlement au développement de sa grammaire mentale (une connaissance implicite de la langue acquise par un système inconscient de traitement de

---

<sup>1</sup>Bronckart J-P. (1985), P.P.96, 147

données) et de sa grammaire de référence (une connaissance explicite, consciente de la structure formelle de la langue étrangère).

Soulignons aussi qu'il existe une similitude entre l'acquisition de la L1 et l'apprentissage de la L2 dans le caractère progressif du développement et aussi dans l'adoption de quelques stratégies d'acquisition de la L1 dans l'apprentissage de la L2. Mais ils se différencient dans l'ordre d'acquisition et les contenus spécifiques.

Pour les stratégies d'apprentissage de la L2, Bauthier-Castaing<sup>1</sup>, nous parle d'une stratégie de simplification où l'apprenant, supprime, en référence au système de la L1 les désinences verbales, nominales, etc. et fait recours à l'intonation ; et d'une stratégie de sur généralisation, l'application abusive d'une règle.

Mais les chercheurs O'Malley et Chamot<sup>2</sup> nous proposent une autre classification des stratégies :

- Les stratégies métacognitives qui impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation : (l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'autoévaluation, l'identification d'un problème, l'auto évaluation).

- Les stratégies cognitives qui impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage: (la répétition; l'utilisation de ressources; le classement ou le regroupement; la prise de notes; la déduction ou l'induction ; la substitution; l'élaboration ; le résumé ; la traduction ; le transfert des connaissances ; l'inférence).

- Et enfin les stratégies socio-affectives qui impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage :(la clarification ; la

---

<sup>1</sup>Sous direction de J.Dubois, 1985, P.

<sup>2</sup> Cours de didactique dirigés par Benamar A. 2001.

vérification ; la coopération ; le contrôle des émotions ; l'auto renforcement).

Le tableau suivant résume la différence entre l'enseignement de la langue maternelle (LM) et celui de la langue étrangère (LE) dans les institutions scolaires :

Enseigner/apprendre une LM	Enseigner/apprendre une LM
-...revient à enseigner une variété de cette langue plus ou moins proche de celle utilisée dans la première socialisation.	- revient à enseigner une variété de cette langue à des apprenants qui n'ont pas l'opportunité d'être confronté quotidiennement à son usage.
-...conforte la structure, perspective, cognitive et relationnelle, qui a assuré la première socialisation, en la fixant par l'écrit, en la « normant » et en l'explicitant.	- remet toujours en cause la structure native (de la LM).
-L'objectif est d'utiliser la langue à des fins culturels et d'« enrichir » de façon continue les savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'il possède et d'acquérir ceux qu'il n'a pas encore.	-L'objectif est d'apprendre le fonctionnement de la langue et d'enseigner à parler cette langue comme on parle une LM.
-L'apprentissage de l'oral et de l'écrit sont successifs.	-L'apprentissage de l'oral et de l'écrit sont simultanés.

Dans le cadre de l'enseignement, la langue étrangère vivante est une discipline très spécifique car :

- elle est à la fois objet d'étude et instrument d'étude.
- elle constitue une série de savoirs (linguistique, culturel, social...) et des savoirs faire (lire, parler, écrire, et écouter) que la nouvelle pédagogie regroupe en quatre activités langagières : réception (écoute, lecture, réception audio-visuelle), production (parler, écrire), interaction (dialogue, correspondance écrite) et médiation (traduction, interprétariat).

- l'apprenant s'y engage avec toute sa personnalité (affectivité, pensée, rapports avec autrui, etc.).
- la référence d'évaluation est maximale : le locuteur natif.

Outre ces caractéristiques spécifiques à l'enseignement des langues, la particularité du FLE, la deuxième langue qui soit enseignée dans toutes les régions du monde, réside dans le fait qu'elle est travaillée par des enjeux socio-idéologico-culturels (normes du bien parler et du bien écrire, valeurs afférent aux chefs-d'œuvre de la littérature française qui constituent les principaux supports de son enseignement, le règne de l'académie française ...).

Dans le contexte algérien, le français revêt un statut particulier par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans le système scolaire algérien ; il a été introduit en Algérie en même temps que la colonisation en 1830. Il se diffusait progressivement commençant par la taxinomie des lieux, l'usage administratif pour devenir langue officielle et langue d'enseignement.

Historiquement, le décret du 13 février 1883 imposa comme condition préalable à toute entreprise éducative le principe d'une seule langue, à savoir le français afin d'éviter l'émergence de toutes tensions causées par l'usage symbolique de la langue maternelle. Il faut signaler que « *l'enseignement de cette langue était limité à une frange d'individus qui devaient assurer le rôle d'intermédiaire entre la classe dominante et la classe dominée, elle ne dépasse jamais le stade de l'utilitarisme et de l'éducation morale, elle n'est jamais suffisante pour permettre au 'sauvage' une appropriation* »<sup>1</sup> car avant tout l'école est l'un des appareils idéologiques de l'Etat ; l'objectif de la colonisation était de maintenir son pouvoir sur ses colonisés et justifier sa position devant l'Histoire : la mission civilisatrice de la France dans ce pays de barbares.

À l'indépendance, le pays hérite d'une élite francisante qui maintient le français comme langue du pouvoir économique et financier, scientifique et technique malgré que l'arabe soit déclaré comme langue officielle.

---

<sup>1</sup> C. Achour, 1985, p.178



Les francophones sont estimés à 51% en 1980.<sup>1</sup> Aujourd'hui, le français est la langue d'enseignement dans la plupart des filières scientifiques, en médecine et en architecture et il est enseigné depuis la 3<sup>ème</sup> année primaire, à partir de 2005. Il est présent aussi par la densité de la publication d'ouvrages en français.

Le français et l'arabe classique (qui a subi une standardisation en réponse aux exigences du monde moderne) représentent les variétés hautes. Ils occupent un rang privilégié dans la hiérarchie des usages linguistiques ; l'arabe dialectal et l'amazigh représentent des variétés basses et marginalisées, malgré que ce soient elles qui servent à la communication spontanée dans la vie quotidienne des Algériens ; elles sont castrées dans une pure oralité

Après cette esquisse sur la situation linguistique en Algérie, il nous semble nécessaire de dresser une comparaison entre le français et la langue arabe pour voir à quel point peut-on suggérer l'utilisation de la traduction dans l'enseignement du FLE.

- *Comparaison linguistique entre le français et l'arabe.*

Il existe une grande différence, dans les représentations des locuteurs, entre l'arabe et le français, liée à ce qu'on appelle parfois le génie de la langue : l'arabe est souvent dit plus expressif et proche du réel, le français qualifié comme étant plus intuitif et arbitraire ; l'utilisation du passif est beaucoup plus fréquente en français. La langue arabe est réputée concise par rapport à la langue française. Le français est souvent présenté comme une langue cartésienne, à une conception biologique, matériel, pragmatique des objets. L'arabe est une langue didactique, à dominante sociale. Pour maîtriser l'arabe, on doit étudier d'abord la rhétorique puis la grammaire, pour le français c'est l'inverse.

Cependant les points communs entre les deux langues sont multiples : d'abord en tant que langues, chacune est un système de signification qui

---

<sup>1</sup>Djamila Saadi, in LINX, n°33, 1995, p131.

représente l'expérience humaine de ses locuteurs (s'ajoute à l'arabe le caractère sacré car langue de révélation divine).

De plus, avec ces mots qui voyagent d'une langue à l'autre, les emprunts sont réciproques dans les deux langues. Il faut signaler à ce niveau qu'à la différence de l'arabe classique, l'arabe dialectal qui est doté d'une structure interne propre et d'un système de dérivation bien identifié, échappe aux règles qu'imposent les normes de la graphie, ainsi qu'aux contraintes de la voyellation. On peut donc, lorsqu'on s'exprime en arabe dialectal, utiliser n'importe quel vocable étranger, aussitôt qu'un manque ou un besoin se manifeste au niveau de la communication. C'est ainsi que, moyennant quelques transformations qu'entraîne le système phonétique et phonologique de la langue emprunteuse, un nombre considérable de mots français s'est greffé sur l'arabe parlé en Algérie. Raccourci, tronqué ou allongé par agglutination de l'article, l'emprunt est facilement intégré est véhiculé par l'arabe parlé.

Enfin, les deux langues sont considérées, selon L.J. Calvet<sup>1</sup> qui classe les langues de manière gravitationnelle autour d'une langue hyper centrale (l'anglais), comme langue super centrale (puis viennent les langues centrales et enfin les langues périphériques). C'est une répartition purement politique et économique qui ne fait pas référence à la valeur et la particularité de chaque langue.

En somme, et de peur de nous orienter vers une étude comparative entre les deux langues, nous avons limité l'extension de cette comparaison aux éléments qui nous ont paru, plus pertinents et que nous avons classé dans le tableau ci-dessous.

---

<sup>1</sup> Calvet J-L (2000), p.5.

Le français	L'arabe
Langue romane de la famille indo-européenne.	Langue sémitique de la famille afro-asiatique.
Composé de 20 consonnes et 6 voyelles (qui sont 6 à l'écrit mais 16 à l'oral).	Composé de 26 consonnes, 2 demi voyelles, 1 voyelle.
Absence des consonnes uvulaires, pharyngales, laryngales, les emphatiques (dentales, interdentes, sifflantes, vélares.)	Absence des consonnes : g, p, v, mais qui existent dans l'arabe dialectal.
Toutes les lettres s'écrivent ; à un même son correspond généralement plus d'une lettre et dans beaucoup de mots, on écrit des lettres qui ne se prononcent pas.	Seules les consonnes sont écrites ainsi que les voyelles longues <i>a, i, u</i> . On écrit ce que l'on entend et à chaque son correspond une lettre. Les voyelles sont représentées par des diacritiques notées au-dessus ou au-dessous des consonnes.
Écriture de gauche à droite.	Écriture de droite à gauche.
2 dessins différents pour représenter les lettres : minuscules et majuscules.	4 dessins pour représenter les lettres selon la position dans le mot : initiale, médiane, finale isolée ou attachée.
Les mots sont formés par dérivation et composition à partir de radicaux différents.	La totalité des mots est formée, par dérivation, à partir d'une racine de 3 lettres (très rarement de 2 lettres)
6 modes avec dans chaque mode entre 2 et 8 temps.	2 modes : l'indicatif qui contient 3 sous modes et le 'compositionnel' qui contient : l'impératif, l'interdiction, le subjonctif, l'appel, l'énergique, le conditionnel. il y a 2 temps seulement : l'accompli (le passé) et l'inaccompli (le présent), pour les autres temps, on utilise les prépositions. Inexistence du mode 'infinitif'.
La tradition grammaticale française reconnaît 9 parties du discours qui sont : le substantif, l'adjectif, le verbe, l'adverbe, l'article, le pronom, la préposition, la conjonction et l'interjection.	Même répartition sauf qu'en arabe les articles définis et indéfinis font partis ou non du nom qu'ils complètent.
Phrases verbales copulatives.	Le verbe 'avoir' n'existe pas en arabe mais il appartient à la catégorie des prépositions.
En général, la phrase verbale commence par le sujet (prédicat) puis le verbe (thème).	En général, la phrase verbale commence par le verbe puis vient le sujet.
	Le même pronom pour 'les' et 'eux'
Distinction entre les pronoms relatifs selon la fonction dans la phrase.	Distinction entre les pronoms relatifs selon le genre et le nombre. L'existence d'un seul pronom relatif, dans l'arabe dialectal, pour tous les genres et les nombres.

Comparaison entre le français et l'arabe.

### **3- La compréhension écrite et la traduction :**

Étant donné les contraintes de l'expérimentation, nous avons restreint la vérification de l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE à la compréhension écrite dans la langue étrangère parce que nous pensons qu'il s'agit là d'une séance de grande importance dans l'enseignement/apprentissage des langues : elle constitue l'ossature sur laquelle se construisent les autres activités en classe.

Il existe différentes méthodes d'enseignement de la lecture, les principales sont les méthodes syllabique, mixte (toutes deux s'appuient sur le décodage syllabique des mots, isolés ou dans des phrases), phonique (même procédure que ses précédentes sauf qu'elle est basée sur la distinction phonème et graphème) , interactive (à la fois analytique et synthétique), naturelle ou globale (où le texte est l'unité élémentaire d'étude d'où émane, accidentellement, la connaissance des correspondances graphophonologiques) et idéo-visuelle (elle proscrit l'étude des correspondances graphophonologique et prend appui sur la mémorisation et la discrimination orthographique et phonologique des mots dans les textes).

La conception de la compréhension écrite a changé compte tenu des nombreuses évolutions dans le domaine didactique et psychologique... Dans l'ancienne pédagogie, on croyait que pour comprendre, il suffisait de comprendre successivement tous les éléments du message, le sens de celui-ci résultait de l'addition du sens de chacun des mots. Apprendre à comprendre, était alors essentiellement une affaire de grammaire.

Aujourd'hui, la compréhension est considérée plutôt comme une participation active du lecteur à la construction du sens du message, et ce, à travers le modèle suivant : hypothèses de sens, vérification puis synthèse.

On fait d'abord des hypothèses quant au contenu du message, hypothèses fondées sur ce que l'on sait de celui qui l'a produit, sur ce qu'en apporte la situation de production du message quant à son contenu, sur ses connaissances antérieures (générales, culturelles, langagières) et bien entendu, sur ce que l'on a déjà compris à la partie du texte déjà traitée. L'élève est censé anticiper sur le

sens d'un texte à partir d'indices textuelles (champ lexical, modalisateurs, système verbal...) et paratextuelles.

Le processus de compréhension consiste ainsi à explorer le message et vérifier les hypothèses faites, non pas en discrimination exhaustive de tous les mots du message, mais en une recherche active d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses faites.

Patrick Bougé et Stéphanie Caillès<sup>1</sup> abordent la compréhension du point de vue des inférences produites lors de la lecture d'un texte : en lisant un texte, le lecteur fait appel à ses connaissances mnémoniques antérieures sur les propositions qu'il a traitées et les relie aux propositions sémantiques en cours de traitement.

Il existe trois types d'inférences :

- les inférences relationnelles : anaphorique, causale, de conséquences, etc. ;
- les inférences de liaison (prospectives et rétrospectives) : lier un élément du texte à un élément qui le précède ou qui le suit dans le texte ;
- les inférences d'élaboration : récupérer des éléments mnémoniques en relation avec l'énoncé traité.

À partir de ces conceptions modernes de la compréhension écrite, il s'avère qu'il n'est pas nécessaire de comprendre la totalité du texte mais on peut se contenter d'une compréhension approximative orientée vers un but bien précisé: compréhension détaillée, globale, dans le sens de comprendre pour s'informer, pour vérifier une information, pour agir, etc. Il est donc nécessaire pour être un lecteur efficace ; dans la langue étrangère comme dans sa propre langue ; de savoir adapter ses stratégies de lecture à la raison pour laquelle on lit. Mais il semble qu'un minimum de connaissances syntaxiques et lexicales de la langue étrangère reste nécessaire pour guider notre compréhension.

Qu'en est-il de la traduction ? À notre sens, nous pouvons parler de la relation existant entre la compréhension écrite et la traduction dans le sens où cette dernière est une inférence indirecte aux connaissances dans la langue<sup>1</sup> de l'apprenant ; sachons aussi que les stratégies d'analyse, de repérage, grosso modo

---

<sup>1</sup> 2003, p.p 80-88

les stratégies de lecture sont les mêmes qu'elle que soit la langue de lecture. Si on est compétent en lecture dans la langue 1, on l'est forcément dans la langue 2.

En ce qui concerne le lexique, l'expérience personnelle montre combien un mot inconnu peut constituer un trou sémantique dans le texte même si on s'appuie sur le contexte, le sens attribué au mot peut être très imprécis voire erroné. La traduction peut « boucher » tous ces trous sémantiques et éviter ainsi les faux sens.

Du côté de l'apprenant, la traduction sommaire du texte dans la langue maternelle est une stratégie mise en œuvre par les apprenants<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Ladmiral, in Les langues modernes, 1987.

*Chapitre 2:*  
*Cadre méthodologique de la recherche.*

## **1 - Description des outils de recherche.**

L'efficacité d'une méthode ne relève pas de son témoignage théorique ni de la cohérence de son argumentaire mais bien de sa rentabilité dans le cadre où est elle appliquée effectivement, et ce, du point de vue de ses différents acteurs. Si on présume que l'utilisation de la traduction, comme procédé explicatif, facilite l'apprentissage du français, en légitimant son efficacité du moins du confort psychique qu'elle procure à l'apprenant, on s'égarerait.

Pour vérifier l'efficacité de la traduction (comme procédé explicatif) dans l'apprentissage du FLE, nous avons interrogé élèves et enseignants sur leurs avis en leur proposant des questionnaires auto administrés.

Cet outil de recherche permet une cueillette rapide et massive de données, aide à décrire, comparer et expliquer bien qu'on reste toujours incertain de la fidélité des réponses ou même de la compréhension exacte des questions, mais l'avantage c'est qu'il offre un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche.

Le questionnaire auto-administré peut, à notre sens, appuyer la réflexion didactique de notre recherche, en nous permettant de faire émerger les attitudes des enseignants envers la traduction dans la classe du FLE car l'enseignant est un auteur crucial de la formation, explorateur des outils didactique et accompagnateur de l'apprenant dans sa formation.

L'apprenant aussi occupe une place importante dans la formation car en même temps « thème » et « prédicat » dans la grammaire éducative. De ce fait ces réponses peuvent nous révéler des implicites du rôle de la traduction dans son processus d'apprentissage...En somme, nous avons tenté d'adapter nos questionnaires à la problématique et l'objectif de notre recherche.

Nous n'allons pas nous contenter des questionnaires mais nous allons vérifier aussi notre hypothèse via l'expérimentation en classe, et ce, en introduisant la traduction dans le cours de la compréhension écrite.



- *Questionnaires des enseignants*

Le présent questionnaire est destiné à 77 enseignants du moyen et du secondaire. Il se compose de huit questions fermées (mais avec la demande de justification du choix et la liberté d'ajouter d'autres réponses) afin d'orienter la réponse vers notre problématique et une question ouverte pour élargir l'analyse à d'autres éléments inattendus.

Les questions posées tournaient autour de trois objectifs :

- 1- Connaître le niveau de la compréhension des cours, selon l'appréciation des enseignants ainsi que les problèmes existants dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. (questions 1 – 2)
- 2- Évaluer le taux de présence de la traduction dans la pratique des enseignants ainsi que les circonstances de ce recours à la traduction (questions 3 – 4 – 5 – 6 –7 –8).
- 3- Connaître l'attitude des enseignants envers l'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE (question 9).

Voici ci- dessous les questions posées :

1- Le niveau de compréhension des cours de français, chez l'élève, est:

Excellent ? Bon ? Moyen ? Faible ? Nul ?

2-Les difficultés de compréhension des cours de français ont pour cause(s):

-La méthode d'enseignement ? - La complexité de la langue ?

-La surcharge du programme ? –L'insuffisance du temps?

-Autres (précisez) (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

3-Est-ce que vous avez déjà utilisé la traduction interlinguale dans vos cours?

4- En quelle langue traduisez-vous? Arabe classique ou arabe dialectal ?

5-Votre utilisation de la traduction est: Rare ? Moyenne ? Fréquente ?

Pourquoi ?

6-Dans quel(s) cours utilisez-vous la traduction?

7-Comment utilisez-vous cette traduction?

En traduisant : les mots difficiles seulement ? Tout le cours ?

Les règles seulement ? Les règles et les exercices ? Autres (précisez)

8-Citez les différentes difficultés que vous rencontrez en faisant recours à la traduction.

9-Selon vous, l'utilisation de la traduction est-elle utile pour apprendre le français ? Pourquoi ?

- *Questionnaires des élèves:*

Ce questionnaire est destiné à 100 élèves du moyen et du secondaire. Il se compose de huit questions fermées et une question ouverte pour élargir l'analyse à d'autres éléments imprévus.

L'objectif de la première question est de connaître le statut qu'attribuent les élèves à chaque langue en existence dans la société algérienne. La 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> questions visent l'auto-évaluation de l'appréhension des cours du FLE. Dans la 5<sup>ème</sup> question, nous engageons l'élève à choisir le moyen le plus efficace pour l'enseignement/apprentissage du français. Les autres questions ont pour but de se renseigner sur la conception des apprenants de la traduction en tant que pratique didactique dans la classe des langues.

Les questions :

1- Parmi ces caractéristiques, lesquelles vous semblent propres à la langue française, à l'arabe classique, à l'arabe dialectal ? (Langue de savoir - langue de communication à la maison - langue de communication dans la rue - langue de communication en classe - langue moderne - langue démodée).

2-Est-ce que vous avez des difficultés dans la compréhension des cours du français?

3-Ces difficultés ont pour cause(s):

-La méthode d'enseignement ?      -La complexité de la langue?

-La surcharge du programme ?      -L'insuffisance du temps ?

-Autres (précisez):

4-Quel est le cours dans lequel vous trouvez plus de difficultés?

5-Quel est le meilleur moyen qui vous facilite la compréhension des cours du français?

Communiquer uniquement en français? Utiliser la traduction? Utiliser des cassettes audio? Utiliser des cassettes vidéo ? Utiliser des images ? Autres (précisez)

6-En quelle langue voulez-vous la traduction: Arabe classique? Arabe dialectal?

7-Comment va-t-on utiliser cette traduction?

En traduisant : les mots difficiles seulement ? Tout le cours ? Les règles seulement ? Les règles et les exercices ?

8-Dans quel(s) cours préférez-vous plus l'utilisation de la traduction?

9-Selon vous, l'utilisation de la traduction est-elle utile pour apprendre le français ? Pourquoi ?

- *L'expérience :*

La mise en pratique d'une méthode, d'un procédé est un excellent moyen pour en évaluer l'efficacité. Pour savoir si vraiment la traduction dans la langue arabe facilite la compréhension des textes lors d'une séance de lecture et compréhension, nous avons mené une expérience auprès des élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne et ce grâce à l'amabilité d'un collègue enseignant et la gentillesse du directeur de l'école où il travaille.

Nous avons effectué l'expérience avec trois groupes : un groupe témoin et deux groupes expérimentaux en proposant aux trois groupes un pré test sous forme de texte et de questions de compréhension.

Les deux professeurs, qui ont effectué l'expérience, ont distribué les sujets, les ont lus et expliqués en français en se référant aux textes déjà étudiés. (cf. le pré-test : annexe 4)

Après ce pré-test, on est passé à l'introduction de la variable, en considérant la traduction dans la langue arabe comme variable indépendante et la facilité de la compréhension du texte en français comme variable dépendante ; le groupe témoin n'est pas soumis à la variable, il a eu un cours entièrement en français ; le second groupe, premier groupe expérimental, a eu un cours traduit intégralement en arabe ; le troisième groupe, deuxième groupe d'expérience, a eu un cours en français avec la traduction de quelques mots du texte et de l'intégralité des questions. La traduction était faite en arabe classique et en arabe dialectal, signalons aussi que les élèves ont intervenu dans la traduction. (cf. le test : annexe 5)

Le pré-test et le test sont sous forme de textes avec des questions sur leurs contenus. Ils s'agissent de textes narratifs, courts et à trames narratives simples. Les questions posées sont de deux types : celles liées à la structure du texte et celles indépendantes des connaissances grammaticales et lexicales des apprenants mais toujours en relation avec la compréhension du texte.

En ce qui concerne la structure du texte, il a fallu aux élèves d'identifier le type du texte, les personnages ou les actants et leurs vœux et/ou actions. Ils doivent connaître aussi quelques substituts grammaticaux et lexicaux dans les

textes mais ces dernières questions sont données sous formes de Q.C.M. Ce type de questions n'apporte pas d'informations judicieuses car le choix de réponses peut se faire parfois de manière fortuite. Nous avons opté pour ce type de questionnement, d'un côté pour alléger les questions, et d'autre côté pour sécuriser un peu l'élève.

## **2- Échantillon.**

Les ordres d'enseignement auxquels nous nous sommes intéressée dans cette recherche sont le moyen et le secondaire mais l'expérience était effectuée uniquement au niveau de l'enseignement moyen.

C'est une population d'une région à vocation agricole. Compte tenu de l'environnement caractérisé par une dispersion des habitations, l'usage du français n'est pas très répandu.

Les questionnaires étaient distribués de manière aléatoire aux enseignants de la ville et aux enseignants des petites communes. La plupart de ces enseignants ont des diplômes d'enseignement mais il y a aussi des enseignants qui sont surtout des ingénieurs dans des études ayant le français comme langue d'enseignement (agriculture, biologie...).

Cherchant un minimum de représentativité, nous avons expérimenté dans des classes du secondaire et du moyen dans des régions différentes

Certains élèves sont nés dans des familles où le français se pratique couramment. D'autres, plus nombreux, sont issus de familles où le français n'est pas parlé et où les élèves ont cependant contracté des termes et expressions complètement déformés.

### 3- Présentation des résultats.

- *Résultats des questionnaires des enseignants*

1- Le niveau de compréhension des cours de français chez l'élève est:

Excellent	Bon	Moyen	Faible	Nul
/	/	41.03%	57.69%	1.28%

2- Ces difficultés de compréhension des cours de français ont pour cause :

La méthode	La langue	Le programme	Le temps	Autres
22.58%	14.19%	16.13%	13.55%	- Niveau faible 15.48% - Indifférence des élèves et du milieu 12.9% - Enseignants incompetents 5.16%

3- Est-ce que vous avez déjà utilisé la traduction interlinguale dans vos cours?

Oui	Non
67.11%	32.89%

4- Dans quelle langue traduisez-vous ?

Arabe classique	Arabe dialectal
51.43%	48.57%



5- Votre utilisation de la traduction est :

1	Rare	58.22%
---	------	--------

Pourquoi :	1- Pour que les élèves apprennent bien le français	53.85%
	2- Pour ne pas habituer l'élève à cette méthode qui le rend passif	34.61%
	3- Il y a d'autres moyens d'explication	11.54%

2	Moyenne	38.81%
3	Fréquente	2.98%

Pourquoi :	1-Pour débloquer des situations difficiles	44.74%
	2- Pour faciliter la compréhension	26.32%
	3- Pour gagner le temps	23.68%
	4- à cause du niveau faible de l'élève	5.26%

6- Dans quels cours utilisez-vous la traduction ?

Lecture et compréhension	Expression orale	Expression écrite	Grammaire	Lexique	Conjugaison
41.13%	20.16%	16.13%	7.26%	17.74%	5.65%

7- Comment utilisez-vous la traduction ? En traduisant :

les mots difficiles	le cours entier	les règles	règles et exercices
85.71%	4.29%	4.29%	5.71%

8-Citez les difficultés que vous rencontrez en faisant recours à la traduction

1. Ne pas trouver le mot exact
2. Problèmes d'interférence
3. Ralentir l'apprentissage du français
4. Habituer l'élève à la traduction et le rendre passif
5. L'élève ne comprend pas le mot arabe
6. L'élève oublie vite le sens du mot

9- Selon vous l'utilisation de la traduction, est-elle utile pour apprendre le français ?

1- 

Oui	42.47%
-----	--------

- Pourquoi :
- 1- Débloquer une situation difficile
  - 2- Assurer la compréhension
  - 3- Enrichir le vocabulaire de l'apprenant
  - 4- Gagner le temps
  - 5- Le niveau faible dans la langue

2- 

Non	47.94%
-----	--------

- Pourquoi :
- 1- Elle est inefficace pour l'apprentissage d'une langue / culture étrangère.
  - 2- L'élève devient passif
  - 3- Infidélité de la traduction

3- 

Oui et non	9.59%
------------	-------

- Pourquoi :
- 1- Il faut envisager d'autres méthodes
  - 2- Pour débloquer des situations difficiles

• *Résultats des questionnaires des élèves*

1- Parmi ces caractéristiques, lesquelles vous semblent propres à la langue française (1), à l'arabe classique (2), à l'arabe dialectal (3)? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse)

	L. de savoir	L.de communication à la maison	L. de communication dans la rue	L. de communication en classe	Langue moderne	Langue démodée
1	27.05%	11.61%	9.91%	24.03%	79.28%	1.98%
2	59.02%	7.14%	10.81%	56.59%	19.82%	18.81%
3	13.93%	81.25%	79.28%	19.38%	0.9%	79.21%

L. : langue

2- Est-ce que vous avez des difficultés dans la compréhension des cours du français ?

Oui	58.82%
Non	35.29%
Rien	5.88%

3- Ces difficultés ont pour cause :

La méthode	La langue (difficile)	Le programme	Le temps	Rien	Autres
7.35%	33.82%	15.44%	39.71%	3.68%	-Manque de travail à la maison -L'effectif élevé des élèves

4- Quel est le cours dans lequel vous trouvez plus de difficultés ?

Lecture et compréhension	Expression orale	Expression écrite	Grammaire	Lexique	Conjugaison
9.9%	21.88%	35.42%	7.81%	4.69%	20.31%

5- Quel est le meilleur moyen qui vous facilite la compréhension des cours de français ?

Communiquer uniquement en français	12.12%
Utiliser la traduction	47.73%
Utiliser des images	20.45%
Utiliser des cassettes audio	6.06%
Utiliser des cassettes vidéo	13.64%

6- En quelle langue voulez-vous la traduction ?

Arabe classique	Arabe dialectal
66.02%	33.98%

7- Comment va-t-on utiliser cette traduction ? En traduisant :

Les mots difficiles seulement	49.31%
Tout le cours	13.89%
Les règles seulement	11.11%
Les règles et les exercices	25.69%

8- Dans quel cours préférez vous plus l'utilisation de la traduction ?

Lecture et compréhension	Expression orale	Expression écrite	Grammaire	Lexique	Conjugaison
24.05%	16.41%	24.81%	13.74%	9.54%	11.45%

9- Selon vous, l'utilisation de la traduction, est elle utile pour apprendre le français.

1- 

Oui	75.53%
-----	--------

Pourquoi : On ne comprend pas les mots difficiles et cette méthode facilite l'apprentissage du français et enrichit le vocabulaire.

2- 

Non	24.47%
-----	--------

Pourquoi : - Il faut apprendre le français en utilisant le français.  
- La traduction empêche d'apprendre la prononciation et nous allons oublier ' le français'.  
- L'élève devient passif et dépendant de la traduction.

- *Résultats de l'expérience :*

L'expérience était faite avec trois groupes : un groupe témoin et deux groupes expérimentaux. Le groupe témoin n'est pas soumis à la variable, il a eu un cours entièrement en français ; le second groupe, premier groupe expérimental, a eu un cours traduit intégralement en arabe ; le troisième groupe, deuxième groupe d'expérience, a eu un cours en français avec la traduction de quelques mots du texte et de l'intégralité des questions. La traduction était faite en arabe classique et en arabe dialectal.

Les trois groupes étaient soumis à un pré-test dont voici les résultats :

	Le groupe témoin	1 <sup>er</sup> G.expérimental (traduction intégrale)	2 <sup>ème</sup> G.expérimental (traduction partielle)
Moyenne g <sup>le</sup> /10	3.85	2.82	1.66

Ci-dessous, nous donnons le détail des réponses des élèves sur les questions du pré test :

**Réponse n°1** : Identification du type du texte. Réponses possibles : un conte, un récit, un texte narratif.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	17.59%	5.26%	2.85%
Fausse	82.05%	94.74%	97.15%

**Réponse n°2** : a- Identification des personnages.

Nous avons, dans ce texte, deux personnages : Ahmed et son voisin

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	30.77%	18.42%	8.57%
Fausse	40.03%	21.05%	37.14%

b- Identification de leurs actions.

Le premier personnage, Ahmed, a fait un ensemble d'actions : arriver au champ ; se mettre à creuser ; ne pas trouver l'endroit où il a caché son argent. Quant au deuxième personnages, le voisin, il n'a fait que deux actions : rire et continuer son chemin.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	35.90%	15.79%	0%
Fausse	25.64%	23.68%	43.28%

c- Identification d'un seul personnage :

Nous avons remarqué qu'un grand nombre d'élèves a donné une réponse partielle, et cela, en identifiant uniquement l'un des personnages ainsi, nous sommes obligée d'ajouter ce tableau afin de donner une fiabilité à notre évaluation des réponses des élèves, nous n'avons porté ici que le pourcentage des réponses justes :

1-

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Ahmed	25.64%	63.15%	54.28%
Ses actions	40.03%	21.05%	37.14%

2-

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Le voisin	2.56%	0%	0%
Ses actions	0%	0%	0%

**Réponse n°3** : Identification des temps de conjugaison des verbes du texte : présent de l'indicatif et passé composé (un seul verbe).

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	28.21%	15.79%	11.43%
Fausse	61.54%	84.21%	88.57%

**Réponse n°4** : Identification du substitut grammatical. La réponse à cette question est : le pronom « il » renvoie à Ahmed.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	46.15%	7.89%	25.71%
Fausse	53.85%	92.11%	74.29%

**Réponse n°5** : une question, sous forme de QCM, qui porte sur la compréhension du texte ; il a fallu connaître l'objet de 'quête' de Ahmed à savoir son argent.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	66.67%	26.32%	8.57%
Fausse	33.33%	73.68%	91.43%

Après l'introduction de la variable, nous avons eu les résultats suivants :

	Le groupe témoin	1 <sup>er</sup> G.expérimental (traduction intégrale)	2 <sup>ème</sup> G.expérimental (traduction partielle)
Moyenne g <sup>le</sup> /10	2.86	3.26	2.47

Les tableaux suivants donnent le détail des réponses des élèves sur les questions du test :

**Réponse n°1** : Identification du type du texte. Réponses possibles : un conte, un récit, un texte narratif.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	34.21%	31.59%	<b>56.34%<sup>1</sup></b>
Fausse	65.79%	68.41%	34.91%

<sup>1</sup> Le plus haut pourcentage est en caractère gras.



**Réponse n°2** : a- Identification de la destination de la fille. Réponse : elle allait chez sa grand-mère.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	31.58%	<b>48.72%</b>	39.47%
Fausses	68.42%	51.28%	60.53%

b- Pourquoi ? Pour lui porter une galette et un pot de beurre.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	28.95%	<b>46.15%</b>	42.11%
Fausses	71.05%	53.85%	57.89%

**Réponse n°3** : a- Identification des personnages.

Nous avons, dans ce texte, cinq personnages ou actants : le petit chaperon rouge, sa mère, sa grand-mère, le loup et le chasseur.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	10.53%	<b>15.79%</b>	2.85%
Fausses	18.42%	28.95%	11.43%

b- Identification de leurs actions.

D'abord 'la maman' demande à sa fille d'aller chez sa grand-mère ; effectivement 'la fille' allait chez cette dernière et lui portait la galette et le beurre mais elle rencontra 'le loup' qui voulait la dévorer, 'un chasseur' passait, vint à la fille et tua la bête.

	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	7.89%	7.89%	0%
Fausses	44.47%	55.26%	54.23%

c- Identification partielle des personnages et de leurs actions :

Comme au pré-test, un grand nombre d'élèves a donné une réponse partielle dont nous portons les résultats dans ces tableaux supplémentaires (nous n'avons compté ici que les réponses justes) :

1-	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
La fille	15.79%	18.72%	31.43%
Ses actions	23.68%	13.16%	11.43%

2-	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
La fille et la mère	15.79%	7.89%	22.86%
Leurs actions	21.05%	10.53%	22.86%

3-	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
La fille, la mère, la grand-mère	31.58%	13.16%	31.43%
Leurs actions	2.56%	7.89%	11.43%

4-	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
La fille, la mère, la grand-mère, le chasseur	7.89%	15.79%	0%
Leurs actions	0%	5.26%	0%

**Réponse n°4** : une question, sous forme de QCM, formée de deux parties. L'élève doit identifier la signification correcte de l'expression « au coeur de la forêt » et du verbe « dévorer ».

QCM (a)	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	39.47%	28.95%	<b>51.43%</b>
Fausse	60.53%	71.05%	48.57%

QCM (b)	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	34.21%	<b>47.37%</b>	45.72%
Fausse	65.79%	52.63%	54.28%

**Réponse n°5** : Identification des substituts grammaticaux « il » (le loup) et « la » (la fille).

« il »	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	21.05%	15.79%	<b>28.57%</b>
Fausse	78.95%	84.21%	71.43%

« la »	Le groupe témoin	Le 1 <sup>er</sup> groupe expérimental (traduction intégrale)	Le 2 <sup>ème</sup> groupe expérimental (traduction partielle)
Justes	21.05%	15.79%	<b>22.86%</b>
Fausse	78.95%	84.21%	77.14%

*Chapitre 3:*  
*Analyse des résultats et perspectives*  
*de la recherche.*

## **1- Analyse et commentaire des questionnaires des enseignants :**

Nous visions, grosso modo, à travers les huit questions proposées aux enseignants deux objectifs : d'un côté, l'appréciation des enseignants du niveau de compréhension des cours de français, d'autre côté, nous cherchions à connaître si la pratique de la traduction est une réalité dans nos classes de FLE, si cette pratique est optimisée, si elle est consciente.

- *Évaluation du niveau de compréhension des cours du FLE.*

Le niveau de compréhension des cours de français est qualifié de moyen voire faible selon les cas. Il y a même des enseignants, très courageux ou très pessimistes, qui affirment qu'il n'y a aucune appréhension des cours de français chez leurs élèves. Cette évaluation est confirmée par les résultats déficients des élèves aux épreuves de français soit dans les examens de passage au moyen, soit dans les épreuves du BEM et du Bac.

La cause principale de cette faiblesse de niveau, selon l'avis des enseignants est la méthode d'enseignement.

Nous vivons actuellement une période d'éclectisme méthodologique, les enseignants ont une grande liberté d'opter pour une telle ou telle approche ou méthode d'enseignement, il est subséquemment étonnant d'entendre dire que la méthode est le premier motif de l'incompréhension des cours du FLE. Il est vrai que les manuels scolaires sont conçus selon l'approche cognitive mais les professeurs ont toute licence pour adapter les supports au niveau des apprenants, c'est donc une faute de moyens, de connaissance ou de volonté. Il faut dire aussi que les enseignants, au cours de leur formation, ne sont pas bien avertis sur toutes les méthodes d'enseignement.

Nous sommes contrainte à ce niveau de nous interroger sur le terme « faiblesse de niveau » en français car il nous semble que sur un plan chronologique il vaut mieux plutôt parler de « baisse de niveau ». La première relève de la stagnation, et la deuxième de la diminution.

Depuis l'indépendance, le français a constitué la langue d'enseignement dans tous les niveaux : primaire, moyen, secondaire et universitaire. Le niveau de français à cette époque était très élevé ; sa génération d'étudiants sont appelés jusqu'à maintenant les bilingues et sont connus par leur « parfaite » maîtrise du français.

À partir de 1975, on a commencé l'arabisation de l'enseignement avec la première année primaire. La dernière classe terminale ayant des cours entiers en français, sauf bien sûr le cours d'arabe, était donc bien la classe de 1988/1989 dès lors commença une régression dans la maîtrise et la diffusion du français parmi les générations suivantes.

Après un enseignement intensif du français, on a réduit significativement le volume horaire accordé à la matière tout en gardant les objectifs d'auparavant. Il faut quand même signaler que la baisse de niveau est générale dans toutes les disciplines à cause, entre autres, le problème des débouchés.

La deuxième source des difficultés de compréhension est le programme et son volume horaire (qui est pris pour argument pour légitimer l'usage de la traduction), soit c'est un programme ambitieux qui n'est pas adapté aux capacités réelles de l'élève, un programme qui vise plutôt à perfectionner la langue, à lui donner un niveau soutenu; soit c'est un programme trop chargé qui ne va pas au volume horaire accordé à la matière.

Nous croyons qu'à ce niveau l'expérience du français intensif effectuée par Netten et Germain<sup>1</sup> serait très persuasive :

*« ...le français intensif permet de mettre en valeur le concept d'intensité qui paraît, du moins dans le domaine de l'apprentissage des langues, donner des résultats supérieurs à une approche au compte-gouttes : comme l'ont révélé jusqu'ici toutes les recherches empiriques sur la question, pour un nombre d'heures égal, les apprentissages faits sont toujours supérieurs lorsque ces heures sont données de manière intense plutôt que réparties sur une période plus longue ».*

---

<sup>1</sup>Netten et Germain (2003).

En troisième lieu vient la langue car en même temps objet et finalité d'étude et puis c'est une langue à statut particulier pour les Algériens : concepteurs des programmes, parents et élèves. Pour notre échantillon, la discontinuité entre l'environnement linguistique et la classe du FLE est flagrante.

S'ajoute à toutes ces raisons, l'indifférence de l'élève probablement parce que la note du français n'a pas d'influence sur sa moyenne par rapport aux autres matières et puis son entourage ne le motive pas dans le sens de l'appropriation de la langue. Si son environnement familial l'a préparé à accueillir positivement les objectifs, contenus et méthodes qui lui sont proposés à l'école, l'action éducative générale serait plus rentable et plus efficace. Il est devenu trivial de constater que l'échec de la société, comme celui de la famille est devenu patent, pour une fraction croissante de la population scolaire.

On culpabilise aussi les enseignants qui sont parfois incompetents ou irresponsables, et qui parfois et même souvent n'ont pas de formation les préparant à l'enseignement de la langue française.

Dans la colonne autre, des enseignants ont inclus le niveau faible de l'élève. Éventuellement, ils font référence aux critères de passage, comme nous l'avons mentionné le français n'a pas un coefficient de poids par rapport à d'autres disciplines : ainsi on peut avoir des élèves qui n'ont pas le niveau exigé en français mais qui sont admis dans la classe supérieure.

- *La pratique de la traduction dans la classe du FLE : ses motifs ou ses causes ?*

Pour toutes les raisons citées ci-dessus, les deux tiers des enseignants sont contraints et forcés d'utiliser la traduction dans la langue arabe (de manière quasi-égale entre le classique et le dialectal) généralement pour débloquer des situations difficiles dans ce petit laps de temps accordé à la matière, et pour assurer la compréhension (et la communication).

Mais ce recours à la traduction est rare pour la plupart des enseignants car l'objectif est d'apprendre le français et non la traduction surtout qu'il existe

différents moyens pédagogiques pouvant stimuler l'élève et le rendre plus actif. Reste à savoir si on use vraiment de ces moyens attractifs.

On traduit surtout dans la séance de lecture, en interprétant les mots « difficiles » seulement, puis respectivement au cours des activités d'oral (qui sont plutôt un espace de « code-switching »), lexique, expression écrite, grammaire et enfin en conjugaison. Cette traduction pourrait être chez quelques professeurs généralisée sur le cours entier.

Mais cette traduction ne peut passer sans entraves, la majorité des enseignants ont eu des difficultés dans l'usage de la traduction. Ces difficultés sont de deux sortes, celles liées à l'activité de la traduction et celles liées à l'utilité de la traduction.

Le premier problème est d'ordre lexical, soit on ne trouve pas dans la langue cible le mot qui correspond au sens exact du mot de la langue source par ignorance ou bien parce qu'il est intraduisible car chaque langue est l'expression de l'ensemble des expériences vécues par ses locuteurs ou à cause de la polysémie, nous savons qu'un mot français a souvent de multiples significations correspondent à autant de mots différents en arabe et les enseignants ne sont pas formés pour traduire.

Le deuxième problème est lié à l'interférence, c'est-à-dire l'influence d'un système d'une langue sur la structure d'une autre langue, par exemple dans la syntaxe des phrases verbales arabes, on place généralement le verbe devant le sujet, par interférence, l'élève applique cette construction à la langue française en donnant de ce fait des phrases erronées. Mais nous croyons que l'interférence est une fatalité dans l'apprentissage des langues, même pour les « parfaits » bilingues.

Les « traductologues » proposent quelques solutions permettant de bannir ces contraintes à l'usage de la traduction : utiliser des périphrases explicatives lorsqu'il s'agit de quelque chose de totalement étranger. Pour la polysémie juxtaposer ou compenser. L'essentiel est de garder l'idée de l'auteur même si elle s'écarte de la norme en élucidant le contexte, en traduisant la parole....



D'autre part, on estime que la traduction est inutile parce qu'elle ne fait que ralentir l'apprentissage du français et enferme l'élève dans la passivité et puis généralement l'élève oublie le sens du mot qu'on a traduit dans l'arabe, et il y a même des cas où l'élève ne comprend non plus le mot arabe.

À travers la dernière question proposée, nous constatons que les avis des enseignants oscillent entre l'utilité et l'inutilité de la traduction, 47.94% des répondants affirment qu'elle est inefficace pour l'apprentissage d'une langue/culture étrangère, qu'elle rend l'élève passif et de plus elle est infidèle.

Avec un pourcentage moins élevé, 42.47% des instituteurs estiment que la traduction est utile surtout pour débloquer des situations difficiles lorsque le courant ne passe plus alors qu'on est pressé par le temps. La traduction est aussi utile parce qu'elle enrichit le vocabulaire de l'élève et assure la compréhension des cours en revêtant dans ce cas un aspect évaluatif et fait gagner le temps des séances surtout avec le niveau réel des apprenants dans la matière.

D'autres enseignants ont opté pour une troisième perspective médiane ; leur choix de réponse est nuancé (nous pensons que si cette proposition figurait sur les questionnaires, la plupart des enseignants l'aurait choisie). Ces enseignants sont d'accord pour l'utilisation de la traduction présentement, dans l'attente, d'envisager d'autres méthodes.

Nous pouvons aussi à ce niveau proposer une solution médiane : au lieu de traduire, on peut s'adonner la peine de dresser une comparaison entre les systèmes des deux langues, travailler en coordination avec le professeur de la L1, et même avec celui de la troisième langue étrangère (l'anglais dans notre cas), pour aborder les mêmes notions, suivant les mêmes étapes, donnant les mêmes exemples lorsqu'il est possible. Et l'élève peut déduire ressemblance et différences, peut comprendre l'universel et le particulier.

En résumé, il existe un certain consensus entre tous les enseignants sur l'état critique auquel est parvenu l'enseignement/apprentissage du FLE dans la région où est appliqué notre recherche. Un consensus qui va même à encadrer l'apprenant dans une léthargie d'apprentissage. Pire encore cette image ou cette

illusion est léguée entre les enseignants et même entre les apprenants. Quoique cette évaluation est confirmée par les résultats de français dans les épreuves du BAC et du BEM.

L'impression générale que laisse aussi l'ensemble des réponses des enseignants est cette attitude ambivalente envers la traduction : farouchement refusée et est dernier, ou premier, recours en cas de blocage. Même lorsqu'on affirme qu'elle est utile dans l'enseignement/apprentissage du FLE., avec un pourcentage de 42.47%, nous avons une quasi conviction que les enseignants utilisent la traduction de manière spontanée, sans objectifs, les facteurs contraignants sont essentiellement le temps, le niveau de l'élève et les impératifs du programme. Les enseignants usent parfois de manière abusive de la traduction (même dans les séances de l'oral), assignant, ainsi, à la traduction une fonction purement « régulative ».

Pour toutes ces raisons nous n'avons pas pu tirer des conclusions qui confirment ou infirment de manière catégorique notre hypothèse de départ, car l'usage de la traduction est dicté sous la contrainte et non de par son utilité. Elle n'est pas considérée comme une activité didactique inscrite dans une approche choisie et déterminée à partir des méthodologies, des convictions et des réflexions sur le travail en classe, bref elle n'est pas intégrée dans une visée scientifique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Il est donc légitime de s'interroger s'il faut dire quels sont les motifs de l'usage de la traduction ou quelles sont les causes de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le sens où le motif implique une raison d'agir et entraîne sui generis une responsabilité quant aux conséquences de nos actions, de nos choix. La cause suppose une disjonction entre les causes et les conséquences ; elle donne une impression d'imposition plutôt que de prise de position, elle est extérieure.

## **2- Analyse et commentaire des questionnaires des élèves :**

Les objectifs de ces questionnaires étaient d'abord de connaître le statut qu'attribuent les élèves à chaque langue en existence dans la société algérienne, de plus ils visent l'évaluation des élèves de leurs appréhensions des cours du FLE et des moyens ou des outils d'enseignement/apprentissage du français. Les autres questions ont pour but de se renseigner sur la conception des apprenants de la traduction en tant que pratique didactique dans la classe des langues.

- *Représentations des langues existantes dans le contexte algérien.*

La première question posée aux élèves est à propos de leur conception des trois langues : le français, l'arabe classique et l'arabe dialectal car comme nous l'avons mentionné dans la description de notre échantillon, il s'agit d'une région à vocation agricole où la pratique du français est presque inexistante dans les interactions verbales contrairement à d'autres régions dans le pays où la langue française est utilisée dans divers contextes de la vie sociale des individus.

Nous avons donc jugé nécessaire de connaître les représentations linguistiques qu'ont les élèves de chacune des langues citées pour ne pas généraliser abusivement une approche sur l'utilisation de la traduction sur des populations de contextes sociaux différents.

Les représentations qu'ont les élèves de ces langues semblent être imprimées dans le conflit linguistique en existence dans le pays, l'arabe dialectal est par excellence la langue de communication de la vie quotidienne mais elle est complètement dévalorisée par l'élève car ce n'est pas elle qu'on utilise pour l'appropriation du savoir ; c'est une langue démodée malgré toute la nouveauté dont elle se réjouit constamment. Nous touchons ici une honte ou un doute à l'égard de la langue maternelle (le dialecte) ce qui ne va pas sans séquelles.

L'arabe classique est principalement la langue de communication en classe et de là la langue de savoir que l'élève utilise dans toutes les matières et qu'on pourrait même utiliser dans l'appropriation des langues

étrangères. À vrai dire, la langue arabe a profité pleinement des médias qui l'ont vulgarisée auprès des populations à travers les informations, les films et les dessins animés. Mais cette langue ne peut pas encore assurer la communication en dehors de la salle des cours et elle n'est pas considérée plus moderne par rapport au français.

Le français est valorisé, par la majorité des élèves, d'abord pour son aspect moderne puis pour sa médiation scientifique (c'est la langue exclusive d'étude dans différentes facultés). Comme l'arabe classique, le français ne sert pas à la communication dans la vie privée des élèves sauf pour une frange limitée généralement d'origines berbères ou de parents maîtrisant la langue. Signalons aussi que la relation entre l'arabe et le français pourrait aussi être inscrite parfois dans une relation diglossique qui inclue un certain aspect conflictuel entre les deux langues.

- *Auto-évaluation de l'appréhension des cours du FLE*

58.82% des élèves interrogés affirment avoir des difficultés dans la compréhension des cours de français et la principale cause en est le temps. Le français est loin du quotidien de l'élève, pour la plupart, il n'est rencontré qu'en classe de français, de trois heures à cinq heures par semaine, selon le niveau et selon la branche étudiée. La proportion de la rencontre hebdomadaire du français est de 1.79% à 2.98%, et en école, par rapport aux autres matières, cette rencontre va de 9.37% jusqu'à 15.62%. Une proportion minimale qui pourrait être réduite au tiers ou au quart si on utilise la traduction dans l'arabe ?

Nous ne pouvons envisager d'ajouter des heures supplémentaires au cours de la semaine car on saturerait l'élève qui lui-même se sentirait emprisonné dans cette école, les festivités à la sortie de l'école à midi ou à dix sept heure en est éloquente à ce sujet. Nous croyons qu'il serait plus rentable de comprimer les matières scolaires d'une manière stratégiques de façon à donner à chaque fois l'importance à une discipline.

En plus, il faut se mettre dans l'esprit que cette matière a accompagné l'élève depuis la 4<sup>ème</sup> année primaire. C'est peut être cet étalement de la période d'étude sur une période maximale (9 ans) qui a saturé l'élève et a fait naître chez lui une attitude de méfiance qui pourrait même aller à la hantise, et c'est ce qu'il l'a probablement poussé à considérer la langue elle-même comme deuxième cause de ses difficultés de compréhension. Cela s'inscrit évidemment dans la délicatesse de la matière en tant que langue vivante car en même temps objet d'étude et langue d'étude mais aussi cette longue exposition à la même discipline durant des années représente la langue comme une spirale sans fin, voire un gouffre.

S'ajoutent à cela les enjeux politique, idéologique, historique et littéraire mis en jeu au plan national (et francophone) concernant la langue, et dans la définition des programmes et dans sa représentation linguistique par les différents facteurs de la société. Ces enjeux sont à l'origine de programmes très ambitieux, de l'exigence de la maîtrise de la langue et de l'indifférence de la différence régionale du statut du français en Algérie. Dans la région où est effectuée la recherche, le français est une langue étrangère aussi bien que l'anglais, pour ne pas dire plus que l'anglais, et non une deuxième langue.

En troisième lieu, on incrimine le programme puis la méthode d'enseignement mais aussi l'effectif élevé des élèves (autres causes proposées). Il est vrai que ce problème constitue un handicap réel pour l'efficacité de l'action éducative en général et particulièrement pour l'enseignement/ apprentissage du FLE. Comment peut-on suivre et assurer l'évolution de l'apprentissage dans une classe de 40 élèves et parfois même de 50 élèves (un cours magistral à l'université ?). Comment réaliser avec succès les séances d'activités orales ? Peut-on parler alors d'enseignement individualisé ?

Les difficultés de compréhension sont rencontrées respectivement dans les activités de production ou d'expression écrite et orale, conjugaison, lecture et compréhension, grammaire et enfin en lexique.

Cet ordre choisi s'explique par l'impression d'inaptitude à maîtriser la langue, à s'exprimer dans cette langue, ou ce qu'on appelle en terme didactique :

l'intégration des acquis, la mise en pratique de ses connaissances. La pratique ; même déficiente; de la langue française dans la classe en dehors du contexte scolaire est quasiment impossible.

Nous soulignons aussi le privilège de l'écrit par rapport à l'oral. Ce privilège est afférant peut être à la méthode traditionnelle où l'écrit l'emporte sur l'oral. Ensuite, à l'écrit, on a tout le temps pour organiser les idées, choisir les mots, reculer, etc. ; pour l'oral, l'affaire est plus complexe, liée à l'intelligence, la personnalité, la gestuelle, etc.

En effet les enseignés ne possèdent pas encore les moyens linguistiques et culturels pour prendre l'initiative de l'échange communicatif en classe, ce qui les empêche de converser sur un pied d'égalité avec leur « seul »partenaire d'interaction : l'enseignant, seul médiateur entre la langue/culture étrangère et la langue/culture maternelle.

Dans la troisième position de difficulté vient la conjugaison. La multiplicité des modes et des temps, leurs dénominations même, laissent l'élève perplexe devant un système de conjugaison plus complexe que celui de sa propre langue (voir tableau p.25). La conjugaison en français est peut être la bête noire des élèves, les tableaux de la conjugaison systématique, imposés, ressemblaient aux tableaux de la multiplication ; ce sont ces raisons qui le poussent à considérer la conjugaison comme une matière plus difficile que la lecture et la grammaire.

La traduction pourrait bien être fructueuse pour contourner ce problème de conjugaison car la difficulté d'appréhension du système de conjugaison français est engendrée dans la différence au système de conjugaison arabe. La façon de conjuguer est une manière de percevoir le monde, c'est une conviction sociale et historique. Dresser une comparaison entre les deux systèmes contribuerait à discerner le système temporel dans les deux langues.

Et pour les séances de lexique, elles ont pour sujets les mêmes notions dans toutes les années d'étude : synonymie, antonymie, champs lexicaux, mots de la même famille, etc. et on y utilise généralement les dictionnaires, donc elle n'est pas la séance la plus difficile pour les élèves.

Quel est le meilleur moyen qui vous facilite la compréhension des cours de français ? Parmi tous les outils proposés, la quasi-totalité des élèves a choisi la traduction, dans l'arabe classique surtout, puis l'utilisation des images, qui n'existent pas dans le manuel de français qui ressemble en effet au livre d'arabe (textes longs, sans illustrations, etc.) car l'élève est censé apprécier le plaisir du texte, le plaisir de la lecture et n'a pas besoin d'un habillage iconographique du manuel pour qu'il soit motivé.

Ensuite, on exige l'usage de la vidéo pour améliorer l'apprentissage. Peu d'élèves ont opté pour les cassettes audio car l'oreille de l'élève n'est pas habituée à la langue alors que l'image est concrète et constitue un autre système de signification. Signalons aussi qu'il y a des élèves qui préfèrent se servir uniquement de la langue française pour assurer la compréhension des cours du FLE.

- *Conception des élèves de l'usage de la traduction dans la classe des langues.*

La traduction, choisie comme meilleur moyen pour la compréhension des cours du FLE, ne doit pas être abusive, selon la plupart des élèves qui ont préféré d'en user seulement pour l'explication des mots difficiles (il vaut mieux dire les nouveaux mots mais nous avons utilisé le terme employé par l'élève), avec bien sûr une minorité qui préfèrent la traduction intégrale des cours. La traduction dans ce cas a un aspect rassurant pour l'apprenant:

*« L'enseignant peut toujours recourir à cette alternative qui est la traduction et alors l'étudiant se sent à l'aise, reprend du souffle, reprend confiance, se retrouve dans sa langue »<sup>1</sup>*

Il y a aussi une proportion de presque 30% qui demandent la traduction des règles et des exercices.

Nous avons (cf. annexes1) un cours de grammaire extrait d'un livre d'anglais destiné aux élèves français de 5<sup>e</sup> : la règle est expliquée en français, les

---

<sup>1</sup> El Korso K (2001), *La traduction est bonne mais le contrôle c'est mieux*, in Al-mutarğim, N°1, P.32.

exemples sont traduits, la consigne de l'exercice est donnée uniquement en français et l'exercice est un ensemble d'images avec sous chaque image la phrase correspondante en anglais, plus un modèle de réponse à imiter. Apparemment nos élèves espèrent une méthode similaire dans l'enseignement du FLE.

Ce cours est présenté selon la méthode behavioriste, la répétition, l'imitation, la mémorisation, avec l'association de différentes expressions à des images explicatives, et en compagnie de la traduction. Les méthodologies behavioristes ne demandent pas d'énormes efforts ni de la part des enseignants ni de la part des élèves et donnent des résultats non satisfaisants.

Mais en ce qui concerne notre objet d'étude, nous constatons que malgré la similitude existant entre le français et l'anglais, il y a ce recours à la traduction, nous ne savons pas si cela légitime plus l'utilisation du français pour apprendre l'anglais ou l'utilisation de l'arabe pour apprendre le français où il est quasiment impossible d'identifier le sens d'un mot de par son inférence lexicale à un autre mot dans l'autre langue.

Cette intransigeance sur l'utilisation de la traduction dans l'enseignement du français en Algérie peut être considérée comme une attitude extrémiste des politiciens agissant sur le dossier linguistique dans le pays, en donnant la priorité à l'exclusion des variétés linguistiques, créant ainsi une atmosphère conflictuelle qui empêche tout compromis entre ces variétés, voire l'utilisation d'une variété dans l'apprentissage d'une autre.

Contrairement à ce qui a été attendu par rapport aux réponses de la 4<sup>ème</sup> question, la traduction est demandée surtout dans le cours de lecture, qui n'a pas été classée comme la séance la plus difficile. L'explication de cette attitude se trouve peut être dans les réponses des enseignants (voir la 6<sup>ème</sup> question) où ils affirment qu'ils utilisent la traduction le plus dans cette séance.

La traduction est demandée successivement dans les séances de l'expression écrite, expression orale, grammaire, conjugaison et enfin dans la séance du lexique.

La dernière question posée aux élèves est sur l'aspect utilitaire de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE, 75.53% des élèves croient



que l'utilisation de la traduction est indispensable pour apprendre le français parce qu'elle enrichit le vocabulaire.

La traduction, pour le reste des élèves, soit 24.47%, est nuisible à l'enseignement/apprentissage du français car il ne s'agit pas d'un cours d'arabe, en plus cette méthode rend l'élève passif et soumis à la traduction.

Il y a des élèves qui refusent l'usage de la traduction parce qu'elle empêche l'apprentissage de la prononciation, à vrai dire cet argument nous a été embarrassant : comment l'utilisation de la traduction empêche-t-elle l'apprentissage de la prononciation s'il ne s'agit pas bel et bien d'une leçon entière en arabe. Mais en effet cela s'élucide par le phénomène de la transcription des 'récitations' en lettres arabes, il est donc évident qu'il ne s'agit pas de traduction mais de transcription d'ailleurs qui n'est pas du tout tolérée par les professeurs, c'est le génie des élèves qui lèguent cette méthode de générations en générations.

En résumé, presque 60% des élèves questionnés ont affirmé nettement avoir des difficultés dans la compréhension des cours du FLE., affirmation conforme à l'évaluation des enseignants du niveau de l'appréhension des cours, chez leurs élèves, entre faible et nul, il y a donc une conscience, des deux côtés, de l'état critique de l'enseignement / apprentissage du FLE.

Bien que les élèves ont cité différentes causes de leur échec dans l'assimilation, la langue française ; une langue très valorisée d'ailleurs ; est en elle-même l'une des principaux obstacles à l'apprentissage. C'est ce qui les conduit par la suite de suggérer énergiquement l'utilisation de la traduction dans les cours du FLE. Un usage qui paraît raisonné car la majorité demande qu'on traduise les mots difficiles seulement, cela prouve que la traduction n'est pas une fin en soi, c'est plutôt un moyen en vue d'une fin, soit l'apprentissage de la langue.

### 3- Analyse et interprétation des résultats de l'expérience :

L'expérience est menée avec trois classes de 1ère année moyenne, elle a pour objet un cours de lecture et compréhension. D'après les données recueillies, c'est la séance dans laquelle, on utilise et on demande le plus la traduction. C'est une séance de poids dans l'ensemble des activités en exécution en classes de langues ; elle en constitue d'ailleurs le point de départ.

Dans cette expérience, nous avons considéré la traduction dans la langue arabe comme variable indépendante et la facilité de la compréhension du texte en français comme variable dépendante.

Le test de cette compréhension est basé sur l'écrit uniquement car la compréhension orale implique d'autres éléments qui peuvent entraver l'évaluation de la totalité de la classe surtout avec les réponses spontanées des élèves.

- *À propos du texte.*

Nous avons opté dans cette expérience pour le récit, prenant en considération le programme des classes avec lesquelles nous avons travaillé.

Le récit accompagne l'élève depuis ses premières années d'apprentissage car c'est lui qui permet de révéler le plus les potentialités du langage, « *il est un laboratoire où, de manière privilégié, l'apprenant considère la langue dans son travail, dans ses ressources, dans sa productivité* ». <sup>1</sup>

Selon la conception de Jean-Michel Adam, un texte se compose de plusieurs séquences hétérogènes où se mêlent le narratif au descriptif, à l'argumentatif à l'explicatif et/ou « dialogal ». Or dans les textes que nous avons proposés, cette composition est plutôt homogène ou simplifiée : un enchâssement du descriptif dans le narratif avec une forte absence des séquences « dialogales ».

La compréhension du texte narratif exige la connaissance des différentes séquences qui le constituent, à savoir : la situation initiale + la complication + la

---

<sup>1</sup> Adam J-M (1991), p. 216.

suite d'actions+ la résolution du problème+ la situation finale+ la morale. L'élève doit admettre aussi que ces séquences progressent vers une fin.

Le texte proposé dans le pré-test est relativement court et met en relief uniquement deux personnages : le premier, personnage principale, s'appelant Ahmed alors que le deuxième personnage n'est présent que de part son statut de voisin de Ahmed

- *Comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du test.*

Avec la notation des réponses, nous avons pu calculer la moyenne générale de chaque groupe. Cela nous a permis de dire que le groupe qui a réalisé les meilleurs résultats est bien celui soumis à la traduction intégrale du texte et des questions car ses résultats sont significativement supérieurs à ceux des deux autres groupes. Mais en comparaison avec les résultats du pré-test, il s'avère clairement que le deuxième groupe expérimental (auquel on a traduit quelques mots seulement du texte avec la traduction des questions) a nettement évolué par rapport à ses résultats au pré-test :

	Le groupe témoin	1 <sup>er</sup> G.expérimental (traduction intégrale)	2 <sup>ème</sup> G.expérimental (traduction partielle)
Moyenne g <sup>le</sup> /10 (pré test)	3.85	2.82	1.66
Moyenne g <sup>le</sup> /10 (test)	2.86	3.26	2.47
Différence	- 0.99	+ 0.44	+ 0.81

Il est vrai qu'il ne s'agit pas du même texte mais ce sont des textes du même type (narratifs) et les questions posées sont analogues. D'après ce tableau, il s'avère clair que le groupe témoin a un niveau initial en lecture/compréhension supérieur à celui des deux autres groupes

La première question posée ciblait l'identification du type du texte ; pour cela, il faut savoir distinguer entre narrer, exposer, « ordonner » ou défendre une thèse.

Le texte du test commence par la fameuse formule « Il était une fois », déjà cette formule nous introduit dans le monde du conte merveilleux, pourtant le monde présenté dans ce conte paraît réel et proche de notre monde de référence. Comme il est commun à ce genre de texte, on y procède à un balayage de ses constituants : temps et lieu de l'histoire (quand et où), agents et événements (qui et quoi).

La plupart des élèves n'ont pas pu donner une réponse correcte à cette question dans le pré-test. Dans le test, le groupe qui a eu une traduction partielle a donné le meilleur pourcentage de réponses, il ressort de là qu'il s'agit plutôt de la compréhension des questions car dans les trois groupes, il y a des élèves qui ont donné pour réponse le titre, probablement par inférence à "type".

Mais la question qui se pose d'emblée est pourquoi ce ne soit pas le 1<sup>er</sup> groupe expérimental qui donne le meilleur pourcentage puisqu'il a eu la traduction intégrale et du texte et des questions. Cela s'explique par la différence dans l'appréhension des textes dans les séances de lettres arabes où on étudie séparément le type du texte et le style. En français, le style est un indice, parmi d'autres, sur la nature du texte.

La deuxième question posée exige la connaissance préalable des mots : « où, aller, chez, pourquoi, pour ». En arabe les deux mots «chez et pour » peuvent être traduits par une seule préposition : 'li' (لي), l'enseignant doit être conscient de ce fait pour ne pas perturber l'apprenant car dans ce cas il peut utiliser respectivement les mots : 'ila' (إلى) et 'likaye' (لكي) afin d'éviter toute confusion.

48.72% des élèves du 1<sup>er</sup> groupe expérimental ont répondu correctement à cette question. Cependant il faut signaler que parfois l'élève cherche les mots de la question dans le texte et recopie la phrase, c'est une stratégie souvent rentable mais qui peut constituer un obstacle à la compréhension.

La troisième question concerne l'identification des personnages. Nous avons, dans ce texte, cinq personnages ou actants : le petit chaperon rouge, sa mère, sa grand-mère, le loup et le chasseur.

*« Le personnage se manifeste de plusieurs manières. La première est dans le nom du personnage qui annonce déjà les propriétés qui lui seront attribuées... ces noms peuvent entretenir avec le caractère du personnage des rapports purement paradigmatique (le nom désigne le caractère...) soit se trouver impliqués dans la causalité syntagmatique du récit (l'action se détermine par la signification du nom...)(...) Un autre procédé particulier de caractérisation est l'usage de l'emblème : un objet appartenant au personnage, une façon de s'habiller ou de parler, le lieu où il vit... »<sup>1</sup>.*

L'usage des emblèmes est très fréquent dans les deux textes : dans le pré-test, nous avons le voisin, dans le deuxième texte, « la héroïne » de l'histoire est caractérisée par sa façon de s'habiller, les deux autres personnages sont présentés à travers leur rapport familial au petit chaperon rouge et le chasseur.

Les élèves ont trouvé des difficultés à identifier les personnages, leur meilleur score n'atteint pas les 40% surtout pour « le voisin » dans le pré-test et « le loup » dans le texte du post-test, peut-être, par ignorance des sens des deux termes et/ou parce qu'on ne considère pas l'animal comme personnage dans le cas du loup.

Les autres questions posées sont axées sur la substitution grammaticale et lexicale. À ce moment, l'élève doit procéder à l'analyse des anaphores et des inférences. Comme nous l'avons mentionné<sup>2</sup>, la pronominalisation exige un effort mental plus ou moins élevé, cet effort sera doublé dans le cas où l'élève revient constamment à la langue arabe pour retrouver la signification surtout avec la grande différence entre les deux systèmes de pronominalisation : français et arabe.

D'autre côté le traitement des anaphores et des inférences tient essentiellement à la capacité du lecteur de maintenir actives et accessibles les informations précédemment lues en s'appuyant ainsi sur sa mémoire.

---

<sup>1</sup> Ducrot, Todorov (1972) PP 291-292.

<sup>2</sup> Voir supra P18.

Cela explique peut être la prééminence du 2<sup>ème</sup> groupe expérimental, car dans son cas, la traduction des questions l'a orienté mais ne l'a pas détaché du « contexte français ».

En résumé, dans les écoles algériennes, les objectifs de lecture sont progressifs, liés au cycle primaire à la lecture, la compréhension et la production d'énoncés « *simples...mettant en oeuvre des faits de langue fondamentaux* »<sup>1</sup>, à la fin de ce cycle, l'élève est censé, non seulement pouvoir résumer un texte mais en donner un avis personnel. Au collège, il doit être capable d' « *étudier, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative* »<sup>2</sup>. Au secondaire, il est appelé à produire « *des discours de genres sociaux différents* »<sup>3</sup> tenant en compte la situation d'énonciation.

Effectivement, au CEM, les enseignants consacrent l'essentiel du temps alloué à l'apprentissage de la lecture à l'identification et à la production des mots. Il semble également que la compréhension de textes et leur production soient peu explorées vu le niveau réel des apprenants qui est loin des objectifs énoncés plus haut. Arrivé au CEM, l'élève doit être doté des habiletés nécessaires pour bénéficier de l'enseignement formel qui y sera délivré (habiletés phonologique, grammaticale, etc.)

Loin de toutes théorisations, la compréhension d'un texte tient à des capacités primaires de décodage du texte et à des stratégies avancées d'analyses faisant coordonner le cognitif (traitement des anaphores et des inférences) au métacognitif (contrôle, régulation, adaptation, flexibilité, planification...)

Le constat final auquel nous avons abouti est que la lecture/compréhension chez nos élèves est superficielle et approximative. Plus grave encore, nos élèves ne comprennent pas les questions qui leur sont posées et

---

<sup>1</sup> Guide primaire p03.

<sup>2</sup> Op. Cit. P03.

<sup>3</sup> Op. Cit. P03.

ne savent pas y répondre ni comment. De ce fait, ils sont encore loin de la lecture personnelle.

À ce niveau nous croyons qu'il est nécessaire d'ouvrir une parenthèse pour vérifier l'aspect répressif accordé aux questions et par l'apprenant et par l'enseignant. L'apprenant doit être amené à comprendre que les questions ne sont pas des pièges mais des aides à la compréhension. Ces questions peuvent varier selon l'objectif visé : une question fermée, à deux réponses soit oui ou non ; une question ouverte qui exige un effort de production de la part de l'apprenant ; une question à choix multiples, ou du type vrai ou faux. Ces dernières ne sont efficaces que si elles peuvent être sources d'hésitations et entraînent l'apprenant à faire un choix entre des solutions apparemment identiques mais différentes au fond si non elles sont simples jeux de hasard.

Nous avons remarqué aussi, dans cette expérience, que la traduction partielle est plus rentable que la traduction intégrale : les élèves qui ont eu une traduction intégrale et du texte et des questions n'ont pas marqué une progression par rapport à leurs résultats au pré-test soit parce qu'ils oublient rapidement la signification du mot traduit, soit le temps offert aux réponses n'est pas suffisant, car même si nous supposons que les mots traduits sont assimilés, cette apprentissage par l'entremise de la traduction est, à notre sens une sorte de surcodage, chaque mot de la langue étrangère n'est que le signe d'un signe de sa première langue. La réflexion doit se faire toujours via la première langue ce qui alourdi l'expression.

#### **4- Perspectives de la recherche: apports et limites de la recherche.**

Cette recherche nous a permis de lever le voile sur une pratique controversée dans les classes du FLE en Algérie, à savoir l'utilisation de la traduction dans l'enseignement du français. Nous savons aujourd'hui que la traduction est manifestement présente même si on préfère ne pas l'avouer ; une présence sans canalisation.

Et, comme procédé explicatif, traduire contribuera sans doute à atteindre les objectifs communicatifs de l'enseignement des langues car on est sûr que l'élève comprend le message.

La partie théorique, qui est loin de toute exhaustivité, a repris les notions les plus importantes pour la clarté du sujet de la recherche bien que nous nous sentions toujours frustrée lorsque nous devons passer d'une notion à une autre car il en reste toujours des détails dignes d'être étudiés.

Sur le plan « pratique », cette recherche était limitée à plusieurs niveaux :

- l'échantillonnage,
- la durée,
- les moyens.

Pour les questionnaires le nombre des personnes interrogés est au-dessous de nos ambitions mais pour l'expérience, nous aurions voulu travailler avec des groupes de nombre plus restreint (20 élèves au lieu de 40, par groupe) pour s'assurer du suivi collectif et individuel des élèves. Nous croyons aussi que la généralisation de l'expérience sur les trois cycles de l'enseignement : primaire, moyen et secondaire servira à borner l'usage de la traduction et révéler le(s) moment(s) propice(s) de son utilisation. L'exécution de la même expérience dans d'autres régions du pays pourrait permettre plus de représentativité.

La réalisation de l'expérience dans une période d'un mois ou d'un trimestre permettrait, à notre sens, de mieux vérifier l'influence de la variable, car cela nous donnerait l'occasion de travailler sur une séquence entière, soit dix séances, ou sur un projet de vingt ou trente séances ; et ainsi, nous aborderions les différentes activités au lieu de travailler seulement sur la compréhension de l'écrit.



Pour tester le degré de rétention des élèves et vérifier le maintien des effets de cette méthode à plus long terme, un post-test différé, semblable à celui de l'expérience, envisagé après un ou deux mois de cette dernière, pourrait prendre en compte la mesure du degré mnémorique des différents cours et en déduire par la suite si les termes traduits sont retenus mieux que ceux qui ne le sont pas. Un entraînement suffisamment long est nécessaire pour en connaître les effets.

Nous aurions aimé aussi différencier les groupes selon les capacités initiales de décodage et de compréhension, et ce, en quatre groupes :

1. groupe des bons lecteurs, bons « compreneurs »,
2. groupe des bons lecteurs, mauvais « compreneurs »,
3. groupe des mauvais lecteurs, bons « compreneurs »,
4. groupe des mauvais lecteurs, mauvais « compreneurs ».

Enfin, l'enregistrement du cours de l'expérience dans les salles, aurait pu déceler des détails qui ont échappé à l'observateur. De plus, nous croyons qu'il manquait d'autres interrogations, dans les questionnaires proposés, et dont nous n'avons pas mesuré l'importance qu'au cours de l'analyse des données.

Nous considérons cette recherche comme un tâtonnement qui exige un approfondissement afin de pouvoir tirer des conclusions fiables qui permettrait un usage à bon escient des différents moyens didactiques, même ceux qui sont tombés dans la désuétude et qui pourraient nous surprendre de leur adéquation et leur opportunité.

# *Conclusion.*

Nous avons tenté tout au long de cette recherche, à partir d'exemples concrets en situation de classe, de réflexions des élèves et des enseignants, et de considérations plus générales, non seulement de comprendre la réalité de la relation traduction/enseignement et apprentissage du FLE, mais d'apporter quelques éléments de réponses en ce qui concerne l'utilité ou la nocivité de la traduction dans la classe du FLE.

La traduction est une activité qui exige un savoir encyclopédique, chose qui n'est pas toujours possible surtout pour un enseignant de langues. Linguistiquement, la traduction est impossible de par la différence des expériences humaines. Mais nous croyons qu'avec ce phénomène de mondialisation, les différentes expériences humaines se sont internationalisées à travers la TV, l'Internet, les médias, les voyages. De ce fait, la conception de l'imperméabilité des langues doit être révisée.

Pédagogiquement, la traduction est conçue comme un obstacle à l'apprentissage des langues, un obstacle contre lequel il faut lutter énergiquement. L'argument phare qui a motivé l'abandon de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues est la primauté de l'écrit aux activités communicatives, or cette communication est presque inexistante en situation de classe. Le discours régnant dans les séances du FLE est une sorte de monologue tenue par le professeur avec des interventions par éclairs de quelques élèves qui sont en général plus favorisés, socialement, à l'apprentissage du français. Interventions, avec des phrases toutes faites, éloignées de négociation conversationnelle soit entre eux-mêmes, soit entre eux et l'enseignant.

Toute entreprise éducative vise en principe l'amélioration (ou la dotation) des compétences communicatives des apprenants pour qu'ils puissent transmettre leurs messages, et prendre position dans un débat et effectivement savoir quand et comment doivent ils intervenir ou non.

L'élément moteur du développement de la compétence communicative est l'estime de soi. En classe de français (au moins celles que nous avons observées), l'apprenant se sent miniaturisé devant son enseignant ou devant ses camarades qui ont atteint un niveau supérieur dans l'appropriation du FLE. Ce sentiment

créé une barrière affective, de plus de la barrière sociale et ethnique, à l'apprentissage de cette langue. Or pour apprendre il faut être motivé sur les plans: psychique, logique et social vers cet apprentissage.

Pour assurer donc psychiquement l'élève et éviter « ces trous » dans les processus d'apprentissage, nous pouvons, à notre sens, faire appel à la traduction étudiée auparavant et non imposée sans rendez-vous au cours de la leçon, et ce, en prévoyant une liste des mots ou des phrases qu'on « risque » de traduire afin d'éviter les traductions spontanées qui peuvent être vagues et même erronées. Cette traduction va permettre aussi de diminuer ce gouffre qui existe entre l'enseignant et ses élèves.

L'écart entre l'enseignant et l'apprenant s'insère dans la définition du statut du français en Algérie, qui est la limite entre langue seconde et langue étrangère. Les programmes conçus pour l'enseignement/apprentissage du FLE ne visent plus les connaissances linguistiques et culturelles, mais la littérarité de la langue. Et c'est ainsi qu'on a obtenu avec le temps un enseignement élitaire du français à travers le pays et aux seins des classes. La primauté est souvent donnée à l'accomplissement du programme au détriment de l'apprentissage effectif de la langue.

Cependant, les programmes ne sont qu'une cause parmi d'autres de « l'échec » de l'enseignement/apprentissage du FLE. Le temps offert à la matière est très restreint. Le système des coefficients qui relativise l'intérêt à certaines matières à coefficient faible. L'intérêt passif des élèves malgré leurs représentations positives de la langue (langue moderne et langue de savoir). Ils ne déploient le moindre effort pour améliorer leur apprentissage de la langue. Et c'est de peur de renforcer cette passivité que les enseignants préfèrent ne pas utiliser la traduction dans leurs cours.

Toutefois la traduction existe dans la classe soit c'est le professeur lui-même qui traduit, sous la contrainte du temps et du niveau des apprenants ; soit l'élève qui comprend le premier la signification d'un mot le traduit involontairement à vive voix. De plus on ne peut pas toujours savoir si

l'apprenant fait un recours mentale à la traduction, ni à quels moments ; surtout qu'il croit que c'est le moyen le plus efficace pour l'apprentissage du FLE.

Bon gré, mal gré, la présence de la traduction dans nos classes est manifeste même si « on est convaincu qu'elle retarde l'apprentissage de la langue ». Cet attardement peut apparaître parfois même en exclusion totale de la traduction. Il s'agit comme une sorte de stagnation liée parfois à la nature de l'apprentissage dans sa chaîne de déstructuration/restructuration des savoirs, phase caractéristique de l'amélioration de l'interlangue de l'apprenant.

Mais parfois l'élève n'arrive pas à restructurer son savoir et il se bloque, la traduction peut aider dans ce cas à relancer sa chaîne d'apprentissage afin d'améliorer cette interlangue. Elle permettrait, à travers la comparaison, de prendre conscience des différences des structures entre les deux langues et caractériser ipso facto chaque langue.

La question qui se pose d'emblée est celle de l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette recherche, nous nous sommes limitée à la compréhension écrite. Les résultats de l'expérience ont montré que la traduction peut améliorer la compréhension d'un texte, mais elle a aussi révélé son inefficacité sur certaines questions très faciles auxquelles les deux autres groupes d'expérience ont répondues (la substitution grammaticale). Nous croyons que la traduction intégrale du texte a déstabilisé l'élève qui, au lieu de chercher la réponse dans le texte, essaie plutôt de se rappeler la signification des mots en arabe. Une signification qu'il a rapidement oubliée.

Nous savons déjà que la compréhension d'un texte met en œuvre des processus cognitifs complexes allant du décodage pure et simple des lettres au traitement sémantique de l'ensemble du texte. Le recours à la traduction va doubler cet effort mental car l'élève va chercher la signification en arabe, et chercher la réponse (en arabe aussi) puis la reformuler en français.

Les inconvénients de la traduction intégrale sont afférents à la traduction professionnelle. Nous pouvons noter qu'une traduction partielle va nous épargner tous ces problèmes liés à la traduction (voir p.09) et va de même assurer la compréhension du texte et ce en donnant l'interprétation de quelques mots

seulement. Nous avons souligné « interprétation » pour faire référence aux écoles d'interprétariat : c'est-à-dire que nous parlons ici d'une traduction orale qui tient compte du contexte du message à traduire.

Nous avons constaté aussi (dans cette expérience et à travers notre pratique en tant qu'enseignante de français au secondaire) que les apprenants ne comprennent pas les questions qui leur sont posées, aussi concises et simples qu'elles soient. Beaucoup d'élèves, des groupes expérimentaux, interrogent leurs enseignants sur les questions posées et sur la façon dont ils doivent adopter pour y répondre. Ainsi, nous croyons que la traduction des consignes, dans une période définie et limitée (par exemple durant le premier trimestre, ou au niveau de l'enseignement primaire et moyen), pourrait être très bénéfiques car finalement garder les consignes en français revenait à tester leur compréhension sur autre chose que sur le travail demandé sans parler du temps perdu à expliciter les sujets. Mais à condition bien sûr de prendre en considération les classes d'examen (bac ou BEM) car ces épreuves se font uniquement en français.

Notre conception de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE est la suivante : dans les premières années d'apprentissage, les méthodes audio-visuelles pourront être plus appropriées, car le cerveau d'un enfant de moins de dix ans se caractérise par une grande plasticité qui l'aide bien à lier les signifiés français aux objets ou actions concrets qu'il observe.

Puis lorsqu'on aborde la phase d'abstraction cognitive, cette période du questionnement sur soi et sur l'Autre, avec la dichotomie : identité/altérité où on rejette le différent juste parce qu'il l'est, la traduction peut aider à fendre ces barrières entre l'apprenant et la langue/culture étrangère car avant tout la traduction est une communication interculturelle, un moyen qui permet d'exprimer l'Autre dans sa propre langue.

La traduction comme comparaison entre deux systèmes linguistiques peut aider à s'approprier le système étranger et à mieux comprendre le mien. Pour le développement des compétences de lecture, la traduction des consignes est nécessaire à un moment donné de l'apprentissage. Comme nous l'avons

démontré, la compréhension du texte ne dépend pas uniquement des connaissances linguistiques, mais aussi des savoirs métalinguistiques. L'essentiel est de doter l'apprenant de stratégies de compréhension.

Comme nous l'avons déjà énoncé, dans le processus d'apprentissage de la LVE, on remarque en effet une forte stagnation, dans ce cas la traduction permettra de prendre la relève. Nous parlons ici de traduction comme moyen pédagogique qui s'insère dans l'optique actuelle de l'analyse du discours qui est indissociable de l'analyse de l'énonciation. Cet usage prévu de la traduction évite aux élèves le recours au dictionnaire bilingue qui leur fournit des équivalences sémantiques hors contexte.

Dans ces conditions d'enseignement/apprentissage, nous croyons que la traduction peut être tolérée, dans le secondaire, et en dernier recours, juste pour débloquer une situation difficile.

Enfin nous sommes parvenue à travers nos outils d'expérimentation à montrer que la traduction contribue à améliorer significativement la compréhension en lecture chez les élèves, de plus son existence est manifeste, et indiscutable dans nos classes de FLE compte tenu peut-être des conditions qui déterminent les situations d'apprentissage scolaire. Il apparaît donc plus judicieux de la prendre en compte, d'en faire un levier efficace, de la « didactiser », plutôt que de l'ignorer. Nous sommes en mesure même d'avancer qu'elle remédie aux difficultés de compréhension en lecture et qu'il est possible d'entraîner spécifiquement la compréhension en lecture grâce à ce type d'outil.

Par équité, il faut signaler que nous avons quelques réserves quant à la conclusion à laquelle nous sommes parvenue parce que nous n'avons pas testé l'influence de notre variable sur deux facteurs primordiaux dans tout apprentissage : le maintien et le transfert des savoirs. Un entraînement suffisamment long est nécessaire pour en connaître les effets.

Et il revient à l'enseignant -seul- de juger du moment propice de son utilisation de la manière la plus raisonnée que possible en raison des conditions qui caractérisent les situation d'enseignement/apprentissage de ses classes car vu

le statut du français dans le pays, nous ne pouvons pas exiger une intégration de la traduction comme procédé d'explication dans toutes les régions.

De plus l'acte d'enseignement est un acte de choix, et par conséquence de renoncement. L'enseignant est devenu par excellence un bricoleur éclectique, n'hésitant pas à emprunter aux différentes méthodes ce qui lui semble pertinent ; et nous nous disposons d'aucune étude fiable sur ses pratiques effectives dans sa classe ni sur les choix qu'il opère.

La responsabilité des concepteurs des programmes, des inspecteurs et des institutions formatrices de l'enseignant est, en premier lieu, de doter ce dernier de stratégies lui permettant de trier sur le volet les méthodes les plus adéquates à ses apprenants, et en deuxième lieu, de lui apprendre comment se comporter face à la traduction dans sa classe et savoir doser l'emploi respectif des langues étrangère et maternelle.



# *Références bibliographiques.*

## Ouvrages :

1. Adam J-M (1991), *Langue et littérature*, Hachette F.L.E., Paris.
2. Adam J-M (1996), *L'analyse des récits*, Editions du Seuil, Paris.
3. Adam J-M (2001), *Les textes, types et prototypes (4<sup>e</sup> édition)*, Nathan, Paris.
4. Angers M. (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, CASBAH université, Alger.
5. Achour C. (1985), *Abécédaire en devenir. Idéologie coloniale et langue française en Algérie*, ENA. (Publication intégrale du texte de la thèse de doctorat d'état es-lettres soutenue le 30 juin 1982.)
6. A.N.P.A.S.E. (association nationale des personnels et auteurs de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille) (décembre 1986), *Enfance et culture, problématique de la différence et pratique de l'interculturel*, Privot.
7. Benattig R. (1987), *Les migrants en Europe, quel avenir éducatif et culturel*, L.Harmattan.
8. Boudjedir A. (2000), *Comment améliorer le rendement scolaire*, Édition Distribution HOUMA, Algérie.
9. Bronckart J-P., Michèle Kail, George Noizet (1985), *Psycholinguistique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé Éditeurs, Neuchâtel, Paris.
10. Dubois J., Greimas A.J., Pottier.B., Quemada B., Ruwet N. (1985) *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Larousse, Paris.
11. Ducrot Oswald, Todorov Tzvetan, (réédition 1994) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du Seuil, Paris.
12. Fève G., (1985), *Le français scolaire en Algérie*, O.P.U., Alger.
13. Gaston Mialeret, J.Drévillon, A.Wery, J.Vial, L.Lefèvre, M.Debesse, C.Pujade, Renoud, L.Eboutek, M.Gilly, (1947), *Traité des sciences pédagogiques. Psychopédagogie*, tome 5, Presse universitaire de français.
14. Galisson Robert, Roulet Eddy (mai 1989), *Langue française. Vers une didactique du français ?*, Larousse, Paris.

15. Hörman Hans, (1972), *Introduction à la psycholinguistique*, Larousse.
16. Malkani F., (Août 1991), *L'allemand aux concours. Vuibert prépa. Classes préparatoires, grandes écoles, universités*, Les presses de l'imprimerie Hérissey à Evreux.
17. Marchand.F. (ouvrage collectif ordonné par\_), *Manuel de linguistique*, tome 1 : *L'acquisition du langage*,
18. Mazouni Abdellah, (1969), *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*, Maspéro, Paris.
19. Mounin George (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Éditions Gallimard.
20. Pergnier Maurice (1993), *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, édition remaniée, Presse universitaire de Lille.
21. Quitout M. (1997), *Grammaire berbère*, l'Harmattan, Paris.
22. Redouane Joëlle (Novembre 1985), *La traductologie science et philosophie de la traduction*, O.P.U., Alger.
23. Redouane Joëlle (1996), *Encyclopédie de la traduction*, O.P.U., Alger (réimpression).
24. Rey Alain (1973), *Théories des signes et du sens*, tome1, Editions Klincksieck, Paris.
25. Rey Alain (1976), *Théories des signes et du sens*, tome2, Editions Klincksieck, Paris.
26. Robert Galisson (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, Pollina, Luçon, France.
27. Robin, R.H., (1973) *Linguistique générale : introduction*, Librairie Arnaud Colin, Paris,
28. Sam Ammar, Joseph Dichy, (septembre 1999), *Les verbes arabes*, Collection Bescherelle, Hatier, Paris.
29. Santacroce M., *Thèse de doctorat*, Université de Paris III, Sorbonne N., UFR de sciences du langage, 1998-1999.

30. Conseil international de la langue française/Institut d'étude et de recherche pour l'arabisation, *Dialogue entre la langue française et la langue arabe*, un colloque à Rabat-Fès, 6-8 mai 1985.

#### Les revues :

30. Coste D., Lahman D. (coordonné par \_), (Avril/Juin, 1995), *Études de linguistique appliquée : didactologie des langues-cultures*, Société nouvelle Didier érudition la Sorbonne, Paris.
31. Chiss J-L., Marcus C., Vigner G. et Bertrand D., *Le français langue seconde/Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil*, in : VEI Enjeux (hors série n°3).
32. Dubois J., Greimas A-J., Pottier B, Quemada B, Ruwet N., (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in : Ancrages, n°1, Larousse.
33. Jakobson R., (1963), *Essais de linguistique générale, 1- Les fondements du langage*. (Traduit et préfacé par Nicolas Ruvet), Les éditions de minuit.
34. Saadi D., (1995), in LINX, n°33, Institut linguistique de Nanterre, Paris.
35. ELA, *Langues et curriculum*, Didier Erudition, Paris, avril-juin, 1995.
36. El mutargim, n°1, 2, 3, et 4, Maison de l'ouest, 2001.
37. Les langues modernes, revue trimestrielle de l'association des professeurs des langues vivantes, n°1, Paris, 1987.
38. Les langues modernes, *L'acquisition de compétences langagières*, revue trimestrielle de l'association des professeurs des langues vivantes, n°3, Paris, 1999.
39. Pratiques, n°97-98 juin 1998, *La transposition didactique en français*, Cerisy, Français, 1998.

## Sitographie :

40. Ana Rodríguez Seara, (2001), *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE*. [www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8htm).
41. Andrei Barna (université Transilvaia), *Traduction et expérience ou pour un enseignement des civilisations, la francophonie comme vecteur de la communication*. [www.icfi.ulim.nd/fr/publicati/francopolyphonie.php](http://www.icfi.ulim.nd/fr/publicati/francopolyphonie.php)
42. Binon J., Selva T., Verlinde S., *Tendances et innovations récentes en lexicographie pédagogique*. [www.kulenven.be/grelep/publicat/barcelone](http://www.kulenven.be/grelep/publicat/barcelone)
43. Calvet L-J. , (2003), *Mondialisation, langues et politiques linguistiques/ Le versant linguistique de la mondialisation*. [www.france-mail.forum](http://www.france-mail.forum)
44. Carton F., (1994), *Enseignement et apprentissage des langues vivantes*, in *L'innovation, on sait faire*. CRDP de Lorraine.  
<file:///A:/Enseignement%20er%20Apprentissage%20des%20LV.htm>
45. Charvet P., (2005), *Guide pédagogique pour le professeur*.  
[www.eduscol.education.fr/forensactes](http://www.eduscol.education.fr/forensactes)
46. Goigoux R., (2003), *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*.
47. Chianca R., *Rôle et place de la langue maternelle en cours de langues étrangère*.[www.fbpf.org.br/cd1/trabalhos/rosalina/chianca.doc](http://www.fbpf.org.br/cd1/trabalhos/rosalina/chianca.doc)
48. Dubuisson S., *Mémoire professionnel*. [www.uifm.fr](http://www.uifm.fr)
49. Fasquier F., *Comprendre l'apprendre d'une langue : la linguistique à l'aide des technologies éducatives*. [www.epi.asso.fr/revue/64/b6p003.htm](http://www.epi.asso.fr/revue/64/b6p003.htm)
50. Langlais P., (2002), *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la Langue étrangère*. [www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr)
51. Ladmiral J-R, (2005), *Formation des traducteurs et traduction philosophique*. [www.erudit.org/revue/META/2005](http://www.erudit.org/revue/META/2005)
52. Manzano F., (2004), *Compte rendu à propos d'un corpus de sociolinguistique magrébine*, GLOTTOPO, avril 2004.  
[www.univ-rouen.fr/dvalang/glottopo.l](http://www.univ-rouen.fr/dvalang/glottopo.l)
53. Netten, J., Germain, C., (2004), *Coordination d'un numéro thématique intitulé : " L'apprentissage intensif du français / Intensive French "*, *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review* n°132. [www.castl.org/pdf/Germain-Netten%QC%](http://www.castl.org/pdf/Germain-Netten%QC%)

54. Patrick Bougé, Stéphanie Cailliès, (2003), *Intercompréhension et interférence*, [www.logotom-frée.fr/euroden 2003](http://www.logotom-frée.fr/euroden2003)
55. Puren C., (2006), *Le cadre commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre*. [www.mayeticvillage.fr.UJMrechercheFLE](http://www.mayeticvillage.fr.UJMrechercheFLE)
56. Ruby C. (2007), *Les enjeux de la traduction*. [www.net.esa-paris.fr/](http://www.net.esa-paris.fr/)

# *Annexes*

# Annexe n° 1: Une page d'un livre d'anglais de 5° en France.

Dire ce que l'on aimerait / *would like*  
Obliger, interdire / *must / mustn't*



**Obliger et interdire**

◆ Pour dire qu'il est absolument nécessaire de faire quelque chose, on utilise **must + base verbale**.  
Avec **must**, qui est un auxiliaire modal, celui qui parle donne son point de vue :  
You must listen to me. Tu dois m'écouter.

◆ Pour dire qu'il est interdit de faire quelque chose, on utilise le même modal avec la négation **not** :  
**mustn't + base verbale**.  
You mustn't make a noise. Tu ne dois pas faire de bruit.

**À toi maintenant !**

Établis toi-même un règlement pour les personnes qui entrent dans ta chambre.  
Décide ce qu'ils doivent faire, et ne pas faire.

 touch my compact discs	 make a noise	 read my letters
 close the door	 take off your shoes	 clean my room
 respect my hours of sleep	 admire my posters	

Tu peux écrire par exemple :

**My rules!**

You mustn't touch my hi-fi!

1. You must .....
2. You mustn't .....
3. You .....
4. You .....
5. ....

forty-three • 43



## Annexe n° 2: Questionnaires des enseignants

1- Le niveau de compréhension des cours de français, chez l'élève, est:

- Excellent
- Bon
- Moyen
- Faible
- Nul

2- Les difficultés de compréhension des cours de français ont pour cause(s):  
(Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

- La méthode d'enseignement.
- La complexité de la langue.
- La surcharge du programme.
- Le temps de la séance n'est pas suffisant.
- Autres (précisez):.....

3- Est-ce que vous avez déjà utilisé la traduction interlinguale dans vos cours?

- Oui  (Passez à la question: 9).
- Non  (Passez aux questions qui restent).

4- En quelle langue traduisez-vous?

- Arabe classique
- Arabe dialectal

5- Votre utilisation de la traduction est:

- Rare
- Moyenne
- Fréquente

Pourquoi ? : .....

6-Dans quel(s) cours utilisez-vous la traduction? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

- Lecture et compréhension du texte?
- Expression orale?
- Expression écrite?
- Grammaire?
- Lexique (ou vocabulaire)?
- Conjugaison?

7-Comment utilisez-vous cette traduction?

- En traduisant les mots difficiles seulement.
- En traduisant tout le cours.
- En traduisant les règles seulement.
- En traduisant les règles et les exercices.

Autres (précisez):.....

8-Citez les différentes difficultés que vous rencontrez en faisant recours à la traduction:

9-Selon vous, l'utilisation de la traduction est-elle utile pour apprendre le français ?

Oui.

Non.

Pourquoi ? :

### Annexe n° 3: Questionnaires des élèves.

1- Parmi ces caractéristiques, lesquelles vous semblent propres à la langue française, à l'arabe classique, à l'arabe dialectal ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

	1	2	3
	le français	l'arabe classique	l'arabe dialectal
-Langue de savoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Langue de communication à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Langue de communication dans la rue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Langue de communication en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Langue moderne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Langue démodée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2-Est-ce que vous avez des difficultés dans la compréhension des cours du français?

Oui  (Passez à la question 3)

Non  (Passez à la question 5)

3-Ces difficultés ont pour cause(s): (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

La méthode d'enseignement.

La langue est difficile.

Le programme est chargé.

Le temps de la séance est insuffisant.

Autres (précisez):.....

4-Quel est le cours dans lequel vous trouvez plus de difficultés?

- Lecture et compréhension du texte?
- Expression orale?
- Expression écrite?
- Grammaire?
- Lexique (ou vocabulaire)?
- Conjugaison?

5-Quel est le meilleur moyen qui vous facilite la compréhension des cours du français?

- Communiquer uniquement en français?  (Passez à la question 9).
- Utiliser la traduction?  (Passez aux questions qui restent).
- Utiliser des images ?
- Utiliser des cassettes audio ?
- Utiliser des cassettes vidéo ?
- Autres (précisez):.....

6-En quelle langue voulez-vous la traduction:

- Arabe classique?
- Arabe dialectal?

7-Comment va-t-on utiliser cette traduction?

- En traduisant les mots difficiles seulement.
- En traduisant tout le cours.
- En traduisant les règles seulement.
- En traduisant les règles et les exercices

8-Dans quel cours préférez-vous plus l'utilisation de la traduction? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

- Lecture et compréhension du texte?
- Expression orale?
- Expression écrite ?
- Grammaire?
- Lexique (ou vocabulaire)?
- Conjugaison?

9-Selon vous, l'utilisation de la traduction est-elle utile pour apprendre le français ?

Oui.

Non.

Pourquoi ?

#### Annexe n° 4:le pré-test.

Un jour, Ahmed arrive dans son champ se met à creuser mais il ne trouve plus l'endroit où il a caché son argent. Il change de place après avoir regarder le ciel. Alors le voisin se met à rire et continue son chemin.

Les questions :

1- Comment appelle-t-on ce type de texte ?

2- Complétez ce tableau :

Les personnages :	Ce qu'ils font :

3- A quels temps sont conjugués les verbes de ce texte ?

4- Que remplace « il » dans le texte ?

5- Que cherche Ahmed: – son argent ? –son voisin ? – son chemin ?

## Annexe n° 5: le test.

### Le petit chaperon rouge.

Il était une fois, une petite fille qui aimait s'habiller en rouge : tout le monde l'appelait le petit chaperon rouge.

Un jour, sa maman lui demanda d'aller porter une galette et un pot de beurre à sa grand-mère qui habitait dans une grande maison au cœur de la forêt. Sur son chemin, elle rencontra un méchant loup qui voulait la dévorer. Un chasseur qui passait par là, vint à son secours. Il tua le loup.

Sauvée, le petit chaperon rouge alla chez sa grand-mère lui porter la galette et le pot de beurre.

#### Les questions :

- 1- Comment appelle-t-on ce type de texte ?
- 2- Où allait le petit chaperon rouge ? Pourquoi ?
- 3- Complétez ce tableau :

Les personnages :	Ce qu'ils font (ou ce qu'ils veulent) :

- 4- Choisissez la bonne réponse :
  - a- la grand-mère habitait au cœur de la forêt veut dire : elle habitait en dehors de la forêt / dans la forêt /juste à côté de la forêt.
  - b- le loup voulait dévorer la petite fille veut dire : jouer avec elle / la manger /l'aider à trouver sa maison.
- 5- Que remplacent « il » et « la » dans la phrase: il voulut la dévorer.