

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbés Laghrou- Khenchela



Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département Des Lettres Et Langue Française

Thème :

**Le Recours A La Traduction Et Son Rôle Dans
L'Enseignement /Apprentissage Du Français Langue Etrangère En
ALGERIE:**

« CAS DES APPRENANTS DE LA 3^{eme} AS DU LYCEE »

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master 2

Option : Langue Appliquée

Sous la direction de :Mme :BOUZIDI Souraya

Présenté par : AMRANI Anouar

Devant Le Jury Composé De :

Président	Mr BEROUAL .Kamel
Examinatrice	Mme GHEDIR Sonia
Rapporteur	Mme BOUZIDI Souraya

Année Universitaire

2014-2015

Rôles

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

بسم الله الرحمن الرحيم

{رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (25) وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي (26) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (27) يَفْقَهُوا قَوْلِي}

« Seigneur, ouvre-moi ma poitrine, (25) et facilite ma mission,(26) et dénoue un nœud en ma langue,(27) afin qu'ils comprennent mes paroles, »

صدق الله العظيم

Ce travail modeste est dédié :

À la mémoire de ma mère ;

À mon père

*à ma sœur et mes frères, et plus particulièrement à ma tante et
ma future épouse , À tous mes proches , sans oublier mes chers amis
et mes collègues de l'Université de*

khenchela

Sans oublier mes enseignants

amrani anouar

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Madame BOUZIDI Soria d'avoir accepté de m'encadrer et d'avoir été patient à mon égard.

Un grand merci sera également adressé à Madame GHEDIR .S et monsieur BEROUAL membres du jury, pour avoir eu l'amabilité de consulter et de porter un jugement sur ce modeste travail.

Je remercie également tout le personnel de Lycée SEGHNI SADEK en particulier : Monsieur le directeur qui m'a accordé le droit de réaliser l'enquête dans l'enceinte de son établissement, Mme RWEABHI Saida enseignante de la langue française.

SOMMAIRE :

Titre	page
Remerciement	-
Avant propos	
Introduction générale	1
CADRE THÉORIQUE : Chapitre I	8
1. langue maternelle, Langue première, Langue seconde, Langue étrangère	8
2. la situation linguistique en Algérie	9
2.1 Le berbère	9
2.2. L'arabe	9
2.3. Le français	10
3. L'enseignement du Français en Algérie	10
3.1 L'Evolution de l'enseignement du français	11
3.1.1 Le français durant la période coloniale	11
3.1.2 Le français après l'indépendance	12
4- l'enseignement du français langue étrangère, dans le cycle secondaire	14
Chapitre II :	17
1- Définition de la traduction	17
2. Les types de traduction	18
2.1 la traduction didactique	18
2.2 La traduction interprétative	21
2.3 la traduction explicative	23
3. Les exercices de traduction	23
3.1 Le thème	24
3.2 La version	24
4. le transfère dans l'apprentissage des langues	24

4.1Le transfert positif	25
4.2 le transfert négatif	26
4.3 Transferts et interférences	27
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	28
Chapitre 1	
1. participants	29
2. méthode	29
3 traitement des donnés	30
4-résultats obtenus	30
4 .1 exercice de rédaction en L2 (langue française)	
4.2 Exercice de rédaction en L1 (avec la traduction de l'arabe au français)	32
Chapitre II	33
1. Les transferts négatifs observés dans les exercices	
2. Comparaison Et Interprétation Des Résultats	35
Conclusion Générale	40
Les annexes	-
Résumé	-

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE

INTRODUCTION
GENERALE

CHAPITRE I

CHAPITRE II

DEUXIEME PARTIE

***APPROCHE
MÉTHODOLOGIQUE***

CHAPITRE I

CHAPITRE II

CONCLUSION
GENERALE

LES ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

SOMMAIRE

RESUME

Avant propos

Le contexte algérien est fait de plusieurs langues en contact, dont les interactions varient suivant les situations géographiques et socio-économiques observées. Leur contact crée des situations d'enseignement/apprentissage complexes et particulières, dont l'étude précise est nécessaire pour que l'école algérienne puisse tirer parti de la richesse du plurilinguisme. C'est ainsi que les sciences cognitives peuvent apporter leur concours aux autres tendances didactiques déjà à l'œuvre.

Introduction

Une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations – milieu familial, séjours linguistiques, autodidaxie, nouvelles technologies, etc. – mais force est de constater que c'est le plus souvent une institution éducative qui est en charge de l'enseignement/apprentissage des langues. Les instructions officielles, les programmes, les manuels contiennent des traces discursives permettant de voir quelle est l'appropriation visée. L'institution se charge de mesurer, évaluer, apprécier, voire consigner les performances des apprenants. À l'heure actuelle, on ne dispose pas de résultats globaux permettant de comparer les cheminements et les progressions des individus en fonction des méthodes, moyens, supports, discours institutionnels ; on voit plutôt l'émergence d'études partielles, qui prennent pour cible des fragments du processus acquisitionnel et des descriptions assez fines des contextes de classe et des pratiques langagières qui leur sont propres

« L'intérêt dans le domaine de la didactique des langues pour la classe comme lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement est ancien, et légitime, car c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. Si aujourd'hui la pratique de terrain propre aux analystes de la conversation a rendu familières les consignations des événements de la classe grâce aux enregistrements et aux transcriptions, le regard que l'on porte sur ce lieu d'enseignement/ apprentissage et sur ce qu'on attend de lui s'est modifié : les attentes, les représentations, le rôle que l'on fait jouer à la classe ne sont plus les mêmes. » **Francine Cicurel**, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2002

Les difficultés de l'enseignement/apprentissage des langues ne se pose pas uniquement en Algérie il a toujours existé dans les pays du monde entier avec

INTRODUCTION GENERALE

des problématiques différentes par exemple, les pays développés souffrent de monolinguisme et les pays ex colonisés souffrent de semilinguisme dû à une histoire tourmentée sur fond de langues multiples. D'après la définition de Hansegard (in M. Brossard, G. Lambelin et A. Manigand, 1988), « *le semilinguisme désigne une situation dans laquelle un enfant ne peut acquérir un niveau de langage correspondant à ses capacités linguistiques originelles, et ce dans aucune langue. Ce terme définit donc un cas de bilinguisme avec un faible niveau de compétence dans les deux idiomes* ». Le terme « semi lingue » est à employer avec réserve et précaution car le semilinguisme est du dénigrement de la langue maternelle. Nous remplacerons dès lors cette compétence « semi lingue » par une compétence « plurilingue » (l'arabe algérien, le tamazigh, et le français sont parler a tour de rôle) tandis que l'arabe classique et la langue officielle. C'est la langue de l'école. Pour la langue française 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. Tels sont les objectifs assignés à l'enseignement du français à la fin du cursus scolaire (treize ans de scolarité dont dix ans d'enseignement de français).

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 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.

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

INTRODUCTION GENERALE

faillie 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.

Considérée comme ressource et tabou, la langue maternelle et surtout la place à lui accorder dans la classe de langue étrangère, a fait, et continue de faire, l'objet de nombreuses controverses dans le domaine de la didactique. Or si l'on considère, dans une approche communicative, que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et que c'est donc en communiquant en langue étrangère que l'on apprend à communiquer en langue étrangère, le travail des apprenants partageant une même langue maternelle peut apparaître alors (et, en tant que future enseignante, nous est souvent personnellement apparue) comme une prise de risque pour la pratique effective d'une langue étrangère, et donc pour son apprentissage. Pour plusieurs motifs, La traduction fut rejetée par la méthodologie directe dominante ces inconvénients sont mis en avant pour lui contester son rôle à l'avantages des méthodes qui veulent un accès direct aux langues étrangères sans aucun transit par la langue maternelle. Or, la traduction et le recours à la langue maternelle sont omniprésente en classe de langue (surtout du côté des apprenants), mais cette présence dépend de paramètres multiples et difficiles à cerner dans la mesure où ils ne renvoient à l'instant qu'à des hypothèses (types et stratégies individuelles, processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, type de tâche) et que plus la motivation des apprenants à atteindre une communication réelle en classe est forte, plus le mal est ressenti par les limitations imposés par une langue étrangère d'où la tentation de passer en langue maternelle est fortement souhaiter. Mais la traduction a toujours été source de problème, malgré sa pratique depuis la nuit des temps, traduire ce n'est pas passer de la nomenclature d'une langue à la nomenclature d'une autre, une langue est bien plus autre chose qu'un répertoire de mots. Le fait particulièrement délicat est la question des

INTRODUCTION GENERALE

« champs sémantique » qui ne correspondent jamais, la traduction ne sera donc jamais neutre. Il y a toujours place pour de nouvelles traductions, comme il y a place pour plusieurs lectures et les lectures changent avec la culture (lieu, temps, moment...). On ne peut alors dans ce cas expliquer une langue et une culture en partant de la notre ou en la comparant. Une tension insoluble et permanente existe entre deux ordres de réalité, deux paradigmes, deux représentations du monde irréductibles.

Dans le cadre de notre expérience personnelle en tant qu'apprenants et de notre stage pratique professionnelle dans l'enseignement de la langue française au sein d'un lycée. Nous avons pu remarquer en situation d'apprentissage le passage méthodique et répétitif de la langue française à la langue arabe (maternelle) et vis versa. Ce phénomène auquel nous sommes confrontés à la fois comme apprenants et comme futurs praticiens de l'enseignement des langues étrangères est facilement perceptible dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, présente toutefois une certaine problématique à plusieurs égards.

La question de l'influence ou de la non-influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère a été largement étudiée. Cependant, les conclusions tirées de ces recherches sont diverses et parfois opposées. Certaines études affirment que l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère est nulle ou presque nulle tandis que d'autres nous stipulent que cette influence est de très faible importance.²⁰

Selon Castellotti « *l'apprentissage d'une L2 qui intègre à son processus [...] un travail comparatif entre L2 et L1 favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la L1 et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues* » (Castellotti, 2001, p. 87). qui veut dire que les connaissances antérieures des apprenants sont

INTRODUCTION GENERALE

importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension de cette dernière sera facilitée par la comparaison avec la langue maternelle. En effet, les différences et les similitudes entre les deux langues seront très utiles dans la classe de langue pour expliquer certaines structures d'une autre langue. Donc, en faisant des associations et des comparaisons entre les deux langues l'apprenant approche une nouvelle langue et cette approche ne sera que positive.

[...] En se basant sur les différences entre la LI et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues (Bastidas, 1998, p. 5).

Cependant, pour **ROD ELLIS**, le plus de contacts possible avec une langue étrangère est la clé de son apprentissage. Le recours à la langue maternelle en tant qu'aide à l'apprentissage n'est pas envisageable. Elle peut même devenir un obstacle, un frein qui bloque l'acquisition d'une langue étrangère. « *Les sujets abordent ainsi l'inconnu à travers le prisme de leur acquis antérieurs* » (Castellotti, 2001, p. 34). Les apprenants sont irrésistiblement attirés vers l'utilisation de la langue maternelle dès que des difficultés commencent à apparaître, même chose pour les enseignants (quoique ce dernier c'est par souci d'aider leur apprenants). Pour les détracteurs de l'usage de la langue maternelle en classe de langue, cette pratique considérée comme négative doit être combattue fermement si l'on veut progresser.

Mais dans l'enseignement, les alternances de langues dépendent-elles pas des choix de l'enseignant ? De son style pédagogique ? La gestion des langues varie-elle pas selon le point de vue de l'enseignant ? Certains enseignants s'interdisent l'emploi de la langue maternelle alors que d'autres la tolèrent ou même s'appuient sur elle pour construire un tremplin vers l'autre langue.

INTRODUCTION GENERALE

En raison des avantages et des inconvénients soulevés par l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère et compte tenu que l'un des enjeux fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'existence préalable de notre langue maternelle, on peut se demander si le recours à la traduction est en fait une aide ou un handicap pour les apprenants. On peut se demander si le recours à la traduction est en réalité une aide ou un handicap pour les apprenants.

Cette question est le moteur de recherche de notre étude. Pour cela nous examinerons dans quelle mesure la langue maternelle (l'arabe) influence les productions écrites en langue étrangère (français). Ou plus précisément dans quelle mesure la traduction, mentale ou écrite aide ou n'aide pas la qualité des productions écrites. Nous voulons aussi connaître les perceptions des apprenants quant à leur utilisation de la traduction mentale. Nous soumettrons pour cela les apprenants à deux compositions (une écrite en arabe et traduite en français et une autre écrite directement en français) et un questionnaire rempli juste après l'épreuve d'écriture. Et nous tenterons de répondre à deux principales questions et sous question.

1- composer directement dans la langue étrangère (dans notre cas, le français) comporte-il des avantages comparativement à la traduction de la langue maternelle (l'arabe) à la langue étrangère ?

2- y a-t-il plus d'erreurs de type transfert négatif quand les apprenants écrivent directement en langue étrangère (français) ou quand ils traduisent vers celle-ci ? les erreurs dans les deux cas sont-elles similaires ?

3- les écrits sont-ils mieux lorsqu'ils écrivent directement en langue étrangère (français) ou en langue maternelle et traduite ensuite ?

INTRODUCTION GENERALE

C'est dans cette vue général et entouré de ces considérations que nous avons entamé cette recherche constitué de deux partie, un cadre théorique qui présentera le fondement et le théorie de notre recherche constitué d'un chapitre qui présentera les différents aspect de la langue et la situation linguistique en Algérie , et un deuxième chapitre ou seront exposées les concepts clé de cette recherche -traduction interlinguale et traduction mentale- transfert positif et le transfert négatif -les positions diverses et opposées parfois dans l'histoire de la didactique des langues et les facteurs influençant de le mécanisme de transfère .le deuxième partie expliquera notre approche méthodologique et les différentes étapes de l'expérimentation ainsi leurs analyses et l'interprétation des données , et une conclusion pour rappeler les points principaux et le implication pédagogique de cette recherche.

CHAPITRE I :

1. langue maternelle, Langue première, Langue seconde, Langue étrangère

Il est difficile de traiter ces concepts séparément vu qu'ils sont toujours étroitement liés à un contexte particulier.

Il existe de grandes différences entre les connotations des termes liés à la langue, puisque de la manière dont nous concevons le discours et la langue fait partie de notre système de valeurs. La langue n'a pas le même poids ni les mêmes associations dans toutes les cultures. Dans certaines, elle est associée aux normes du comportement correct ; dans d'autres, elle est surtout liée à l'empathie ou à l'efficacité de la communication.

Chaque composante de ces notions de base possède divers termes dont les significations sont variables, instables et imprécises. On a parfois l'impression qu'ils sont également arbitraires.

La plupart des « langues maternelles » parlées dans le monde sont des amalgames de dialectes qui se fondent les uns dans les autres et parfois se confondent avec les langues voisines ou apparentées. Décider où une langue commence et où elle finit est une démarche souvent compliquée. Une démarche qui repose sur des considérations géographiques, historiques et politiques. Même si elle a la même appellation que la langue enseignée à l'école, il peut s'agir d'un dialecte apparenté à la langue enseignée pas son origine. Aussi, attribuer une langue première à une personne bilingue détermine souvent son appartenance et son potentiel social ainsi que son identité ethnique et culturelle.

Langue seconde et langue étrangère se définissent alors comme ce qui figure à l'extérieur du champ délimité par la langue maternelle et la langue première mais sur la base de certains critères variables et sur leurs fonctions dans le milieu linguistique.

2. la situation linguistique en Algérie

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières. Trois langues, berbère, français et arabe ,ainsi des variétés régionales de chacune ,sont en usages en Algérie.

2.1Le berbère

une langue chamito-sémitique (ou langues afrasiennes) présente dans toute l'Afrique du nord est parler en différente région de l'Algérie, Plusieurs parlers berbère à travers l'Algérie, restes d'une berbérophonie autrefois plus importante, ont été répertoriés(*chaoui,kabyle,tamasheq,chenoui,mozabite*) l'Algérie compte entre 25 % et 30 % de berbérophones. L'enseignement du berbère s'est considérablement renforcé. Le tamazight a été introduit aux épreuves du baccalauréat et du brevet d'enseignement moyen (BEM). Son enseignement se généralise progressivement aux lycées, aux collèges et aux écoles primaires,. Des manuels scolaires de tamazight ont été rédigés.

2.2. L'arabe

L'arabe classique est la langue officielle du pays réservée à l'usage officiel et religieux (langue du Coran, le 7ème siècle et le début de l'islamisation puis de l'arabisation partielle de la population, Le processus de l'arabisation est plus long. La diffusion de la langue arabe est d'abord l'œuvre des soldats arabes qui s'installent notamment dans des forteresses puis à partir de ces dernières. L'usage de cette langue devient plus répandu avec l'arrivée des tribus des Arabes hilaliens dans les plaines, les hauts plateaux et le désert. Plus tard, les immigrés andalous et les confréries religieuses contribuent à d'autres avancées de l'arabisation

CHAPITRE I :

Dans la vie courante, les Algériens arabophones parlent en général un arabe dialectal, le *dareja*, un langage quotidien qui diffère de l'arabe littéral par sa morphologie, sa syntaxe, sa prononciation et son vocabulaire. Le *dardja* a conservé certains mots et structures syntaxiques berbère il accepte en son sein des mots et structures grammaticalement tirées et a emprunté des termes au français et dans une moindre mesure au turc et à l'espagnol.

2.3. Le français

Le "*butin de guerre*" cher au grand écrivain algérien Kateb Yacine, qui décrivait ainsi la langue française au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, a été bien conservé. Journaux, affiches publicitaires, enseignes commerciales, jusqu'aux commentaires des matches de football sur les radios, ou dans les conversations, où il se mélange parfaitement à l'arabe parlé, le Français est partout présent dans les rues de l'Algérie. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. Non membre de l'Organisation internationale de la Francophonie, constitue la seconde communauté francophone au monde, avec environ 16 millions de locuteurs un Algérien sur deux parle français (Rapport de l'OIF, Le Français dans le monde, 2006-2007), Historiquement parlant, les 132 années de l'occupation française ont laissé leur empreinte sur des générations entières d'Algériens notamment par l'enseignement, La proximité géographique qui favorise le déplacement des Algériens vers la France, destination recensée comme le premier pays visité par les Algériens, que ce soit pour études, visites familiales ou tourisme. Socialement, la langue française est perçue comme étant une langue de prestige, qui assure à la culture correspondante une image valorisée.

3. L'enseignement du Français en Algérie

L'Algérie a vu déferler sur son sol une pléiade de langues. Ces langues acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culture-

civilisationnelle ou à une conquête coloniale ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens, mais tous le monde est d'accord a affirmé que c'est la langue française qui a suscité le plus de débat et de et de passion. Jamais une langue n'a été tant aimée et tant détestée que l'est le français dans ce pays. Le français, après avoir durant toute l'ère coloniale bénéficié d'un statut de monopole, s'est vu, sur décision politique nationaliste et arabophone, relégué à une position seconde, voire même, par un enthousiasme populiste et électoral, une position périphérique. Il faut dire que les dirigeants de l'époque ont associé, à tort et volontairement, cette langue à l'idéologie colonialiste. Loin de résoudre le problème linguistique du pays, cette décision n'a fait qu'aggraver la crise identitaire des

Algériens. Les linguistes disent qu'on n'impose pas une langue et qu'on en élimine une autre par simple décret, sans qu'il y ait de conséquences, et ces conséquences son très palpables au niveau éducatif .selon les documents rendu public par **WIKILEAKS** les algériens sont des «**ANALPHABETES TRILINGUES**», L'ancien ambassadeur Américain, **David Pearce** affirme que «*l'Algérie traverse une crise de langue unique dans le monde arabe.*»

3.1 L'Evolution de l'enseignement du français

3.1.1 Le français durant la période coloniale

Avant la colonisation la seule langue écrite était l'arabe dit classique qui s'est diffusé avec l'islam. Mais, durant la période coloniale, le français a été introduit en Algérie par l'administration française car il était supposé jouer un rôle important dans la conquête du pays. Le **Duc d'Aumale** rapportés par **Ageron** « *l'ouverture d'une école au milieu des indigènes vaut autant qu'un bataillon pour la pacification du pays* ». Toutefois, cette implantation du français qui a été voulue par l'administration coloniale ne s'est pas faite du jour au lendemain et sans problème.

CHAPITRE I :

-1830-1883 a été une période de tâtonnement marquée par la mise en place de quelques « écoles arabes-françaises » ouvertes uniquement aux « indigènes »¹ dans lesquelles un enseignement de langue arabe est aussi dispensé.

-1883-1922 a été une période marquée par une certaine résistance de la part des populations autochtones qui refuseront de fréquenter ces écoles.

-1922-1962 est la période à laquelle les premiers effets de la politique coloniale sur le plan scolaire se sont fait sentir. En effet à partir de là, les populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français finissent par l'accepter et même le revendiquer parce qu'il représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration.

Cependant, cette politique n'a pas été couronné de succès vu que le taux de scolarisation faible des populations autochtones (beaucoup de parents algériens n'ont pas les moyens financiers pour scolariser leurs enfants et refusent, en dehors de ceux qui vivent dans les grandes villes, de scolariser leurs filles) et par la sélection qui fait que fort peu d'élèves autochtones parviennent au bout des trois cycles (en effet, selon les chiffres des études du secrétariat social d'Alger « en 1954, sur toute la population indigène scolarisée, 15% seulement franchissent le seuil du cycle primaire et 2% celui du secondaire).

3.1.2 Le français après l'indépendance

A l'indépendance, l'un des objectifs essentiels de l'Algérie sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue, les autorités algériennes proclament donc l'arabe langue nationale et officielle et décident d'en généraliser l'usage dans l'enseignement. Mais faute de moyen humains, les autorités algériennes ont eu recours à des enseignants égyptiens et syriens. Toutefois, jusqu'en 1965, l'école algérienne était bilingue avec le français comme langue dominante pour l'enseignement des différentes disciplines

CHAPITRE I :

scolaires. Néanmoins, la politique d'arabisation va par la suite s'accélérer et se concrétiser de la manière suivante :

- 1967, l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire avec comme conséquence la disparition du français de ces classes.
- 1970, l'introduction du français est retardée jusqu'en 4^{ème} année primaire, C'est également à cette époque que l'on décide de supprimer progressivement, année après année, les classes bilingues dites « transitoires » dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français et qui coexistaient avec les classes arabisées dites « normales » dans lesquelles ces enseignements se faisaient en arabe. La première promotion de bacheliers entièrement arabisée est sortie en 1981.
- 1992-1993, les autorités algériennes tentent d'imposer l'anglais au détriment du français en donnant aux enfants de la 4^{ème} année primaire la possibilité de choisir entre les deux langues. la majoritairement les parents ont préféré opter pour le français.
- année 2000, la politique de régression progressive de l'enseignement du français a été quelque peu tempérée. Ceci s'explique par le fait que, pour le président de la république algérienne Abdelaziz Bouteflika, la langue française n'est pas tabou a déclaré devant l'Assemblée Nationale à Paris le 16 juin 2000, en témoigne : « *La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que le réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer* » (Le Monde, 17 juin 2000 : 18).

CHAPITRE I :

Dans le rapport final de la commission nationale de réforme du système éducatif installée par le président de la république en mai 2000 celle-ci préconise la réintroduction du français dès la 2^{ème} année du cycle primaire à raison de 3 heures hebdomadaires.

-2002/2003, la réouverture du lycée français à Alger qui prépare aux diplômes de l'éducation nationale française et qui est fréquenté par des écoliers algériens .

Pour universités algériennes, en particulier les filières scientifiques et techniques qui fonctionnent en français ont un taux d'échec énorme en 1^{ère} année du fait que la plupart des étudiants qui y rentrent sont totalement arabisés et qu'ils doivent donc assimiler simultanément deux savoirs : la langue étrangère (dans laquelle la science est enseignée) et le savoir scientifique qu'ils découvrent. Le constat qui a été fait est que les étudiants ont du mal à réorganiser leurs connaissances en français pour suivre des cours, se documenter, préparer et passer des examens, dans cette langue.

4- l'enseignement du français langue étrangère, dans le cycle secondaire

A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir acquis une bonne maîtrise de la langue (code et emploi) Et, il doit être capable de lire, comprendre et produire toute une variété de textes, Ces compétences doivent lui permettre de:

- D'accéder à la documentation diversifiée en langue française.
- D'utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.), en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (prise de notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).
- De prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits.

CHAPITRE I :

les concepteurs du programme de l'enseignement du français dans le cycle secondaire fixent, comme objectif terminal, l'acquisition, par l'élève, d'une «maîtrise suffisante de la langue», il doit donc apprendre à lire et à comprendre toute une variété de textes et de déchiffrer et entreprendre des discours et/ou des situations de communications qu'il rencontrera dans les diverses circonstances de la vie et qui nécessitent de traiter l'information, de comprendre le monde, de résoudre des problèmes. Pour qu'il soit «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.

Les plans de formation envisagés pour atteindre ces compétences finales et articulées

sur trois plans (un pour chaque année du cycle) étalé sur trois (03) ans, et surtout centré sur l'apprenant Ce programme est détaillé comme suit (voir tableau 1, ci-dessous):

CHAPITRE I :

Tableau 1: Programme de français, Enseignement Secondaire: 1re, 2e & 3e AS.

	Projets didactiques (compétences finales)	Unités didactiques
Plan de formation 1reA.S.	<p>1- Ecrire une lettre à un(e)ami(e) lycéen(ne) d'une autre région pour engager une correspondance;</p> <p>2- Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu;</p> <p>3- Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel.</p>	<p>1..Présenter / se présenter</p> <p>2. Le fait divers. Dialogue / Discours rapporté</p> <p>3. Le récit de fiction. La description (le portrait).</p>
Plan de formation 2eA.S	<p>1- Produire un reportage pour le journal du lycée;</p> <p>2- Produire un texte pour informer et/ou agir;</p> <p>3- Produire un texte pour défendre son point de vue.</p>	<p>1-La description (statique/itinérante).</p> <p>- Le récit de voyage</p> <p>2-L'expositif. Le prescriptif</p> <p>3-La démonstration. L'argumentation (la défense d'une thèse</p>
Plan de formation 3eA.S.	<p>1. Rédiger un texte argumentatif en fonction d'un destinataire;</p> <p>2. Rédiger une synthèse de documents pour relater des faits ou des phénomènes;</p> <p>3. Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.</p>	<p>1.- L'argumentation (le pour et le contre). – L'exhortation</p> <p>2.- L'expositif</p> <p>3.- La narration</p> <p>- La description dans le récit</p> <p>- Le compte-rendu de lecture.</p>

CHAPITRE II

1- Définition de la traduction

« Énonciation dans une autre langue (ou langue cible) de ce qui a été énoncé dans une langue (la langue source), en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques. » Larousse

Du latin *tradūcere*, composé de *trans* « à travers » et *dūcō* « mener, conduire ».

« *traducere* signifiait en latin ‘transporter’, acception largement attestée dans l’italien des premiers siècles, survivant encore dans l’usage judiciaire (it. *tradurre in tribunale*) et d’ailleurs fréquente. Mais l’humaniste **Leonardo Bruni**, par une interprétation erronée de *traducere* dans le passage d’**Aulu-Gelle** *vocabulum graecum vetus traductum in linguam romanam* (*Noctes*, I, 18, 1) – qui ne signifiait pas ‘traduit’, mais ‘introduit’ – donna l’essor à une signification nouvelle du mot, celle de ‘transporter d’une langue à une autre’; jusqu’au XVe siècle, le mot le plus employé pour ‘traduire’ (en latin ainsi qu’en italien, en français) était *translatare* (avec sa famille *translatio*); or, l’extension de *traducere* avec l’acception nouvelle fut si forte qu’il gagna toute l’Europe Occidentale ainsi que le roumain. »

Avant de déterminer le rapport entre traduction et enseignement, il est souhaitable de définir le concept de « traduction ».

Au-delà de la définition de base, selon laquelle traduire consiste à énoncer dans une langue ce qui était énoncé dans une autre, la traduction sert à entrer dans un autre univers linguistique voire culturel, comme le suggère **Jean-René Ladmiral** (2004 : 12). Pour cet auteur, la traduction sert à avoir « une vision constructiviste de l’Universel », en nous invitant, par le biais d’autres cultures et d’autres pensées, à connaître la culture de l’autre dans ce qu’elle a d’essentiel. Cette reformulation des textes dans une autre langue, doit prendre soin de conserver le plus fidèlement possible le contenu en respectant l’aspect du texte

CHAPITRE II

référentiel, pragmatique, dialectal, stylistique aussi proche que possible de celle contenue dans le texte de départ.

2. Les types de traduction

La définition précédente englobe divers cotés de ce terme qui sont relatifs à notre sujet qui s'intéresse aux codes linguistiques et à tout autres codes qui peuvent être visés par cette définition tel que les sentiments et les gestes. Cependant Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la traduction interprétative ou professionnelle. Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la version et le thème. Ainsi, la traduction est une activité directement et étroitement liée à la langue et la maîtrise de cette activité dépend de la maîtrise des langues.

La traduction pratiquée en enseignement des langues est connue sous diverses appellations "traduction scolaire», "traduction didactique", "traduction pédagogique" :

"La traduction scolaire n'est qu'une méthode pédagogique destinée à faciliter l'acquisition de certaines langues ou à parfaire la formation générale. Elle n'est pas une fin en soi. L'enseignement se sert de la traduction, il ne la sert pas" (Cary 1956:167). le but des "versions" et des "thèmes", comme il convient d'appeler ces exercices, a toujours été d'apprendre ou de perfectionner les langues desquelles et vers lesquelles on traduit.

2.1 La traduction didactique

Elle est qualifiée ainsi, parce qu'elle vise à enseigner dans une langue connue du public auquel elle s'adresse, quelque chose sur une autre langue que ce public ne maîtrise pas, ou qu'ils maîtrisent mal. E.LAVAUULT lui assigne deux fonctions : une fonction explicative, visant la grammaire de la langue non ou mal connue, et une autre fonction dite de contrôle, relatif purement aux exercices de thème et version.

CHAPITRE II

« Cette traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage et [...] se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot [...] (elle) communique un sens, mais dans un but métalinguistique, non pas pour provoquer une action, mais pour enseigner une langue. la traduction explicative est un métalangage. »

G.FORGES, A.BRAUN

Pour la grammaire, elle est utilisée par les enseignants comme aide ou commodité pour atteindre une certaine efficacité et une précision que les restrictions temporels ne peuvent freiner. Elle permet entre autre de différencier les deux langues sur un point de vue grammatical, c'est-à-dire mettre en relief et faire comprendre aux élèves les mécanismes de la langue cible en passant par sa langue maternelle.

On retiens alors que la traduction explicative n'est pas d'ordre communicatif ,mais plutôt d'ordre métalinguistique (faire comprendre comment est formulé ce dont on donne la traduction) .la langue maternelle est utilisée comme moyen d'analyse grammaticale de la langue cible.les unités vont être alors traitées hors contexte/situation, traduire la langue plus que la parole (d'un point de vue sens ,signification) on opère sur des mots qui présente une certaine récurrence dans les deux langues . .les principaux procédées qui y seraient utilisés dans la traduction didactique sont au nombre de sept:

-L'emprunt : le plus simple de tous les procédées, il consiste à utiliser en langue d'arrivée des mots, des morphèmes ou une expression d'origine étrangère qui on été introduit depuis longtemps, généralement en le limite au lexique et lorsque il est inconscient, il se confond avec l'interférence. **Grosjean** (1982) distingue entre l'emprunt de langue et l'emprunt de parole. le premier se situe au niveau de la communauté linguistique et le second ne concerne que l'individu.

-Le calque : il emprunte à la langue étrangère le syntagme avec une traduction littérale des éléments, le calque est une construction transposé d'une langue à

CHAPITRE II

une autre, il peut être ancien et figé dans la langue ou plus récents dus à la croissance régulière du vocabulaire. Il est très fréquent dans le vocabulaire scientifique pour les besoins perpétuel de néologismes, il est le résultat d'un contact des langues

-La traduction littérale : traduction "mot à mot", elle reproduit tout les éléments du signifiant, plus les similitudes typologique entre certaines langues sont présente plus elle est facilité.

Ces trois procédés littérale de traduction ne font pas appel à des procédés "stylistique spécieux" mais plus tôt à une application systématique, elles peuvent éloigner les sens voulu dans la langue de départ alors le traducteur peut les accoupler à quatre autre procédés.

-La transposition : consiste à remplacer une catégorie grammaticale par une autre sans changer le sens de l'énoncé. Elle entraîne souvent un changement de niveau de langue ou de registre. Elle peut concerner toutes les catégories grammaticales

-La modulation: Ce procédé consiste à effectuer un changement de point de vue d'une langue à l'autre, il implique une variation dans le message en changeant de point de vue afin de préserver le génie de la langue .

-L'équivalence : elle met en œuvre les moyens stylistiques et structuraux sur la totalité du message, il intervient quand on ne peut absolument pas traduire mot à mot car les deux langues utilisent un « code » qui leur est propre. C'est l'aspect le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue et lors de la traduction

-L'adaptation: en adopte ce procédé dans le cas où le message se réfère n'existe pas dans la langue cible, on substituer alors une autre réalité culturelle à celle de la langue source. C'est la limite extrême de la traduction

CHAPITRE II

La traduction pédagogique n'est pas rejetée par *les* approches Communicatives, qui à leur tour, parlent de la réhabilitation, restauration, Rénovation de la traduction en classe de langue. (Capelle, J. C.,1987) C'est à dire, la traduction peut être restaurée et rénovée en faisant Un pas vers la *traduction interprétative* qui est la restitution écrite, en langue Maternelle, du sens d'un texte en langue étrangère (elle se pratique Donc de la langue étrangère vers la langue maternelle) Ces types D'activités devraient impliquer un travail sur le message, sur sa fonction Et son organisation discursive fondée sur la connaissance que les apprenants Ont d'un même message dans leur langue maternelle, ensuite, L'entraînement des apprenants à interpréter un texte lu ou

2.2 La traduction interprétative

La traduction interprétative est issue de la pratique de la traduction orale est aussi utilisée à l'écrit. Elle est basée sur la compréhension, la déverbalisation et la réexpression du sens du texte (ou discours), en tenant compte des connaissances et des "habitudes" langagières du lecteur de la langue d'arrivée. Lors du processus de la traduction, en première étape, le traducteur comprend le texte, s'éloigne des signes linguistiques pour atteindre leurs sens (la déverbalisation) et se demande comment il pourrait les formuler au sein de la langue d'arrivée en tenant compte du vouloir dire de l'auteur et en dernière étape, il les réexprime conformément aux règles et habitudes langagières de la langue visée (d'arrivée-cible). Le message émis par un énonciateur dans un endroit précis et à un moment précis est un élément déterminent la situation de l'énonciation, ainsi que les signes linguistiques qui figurent dans le texte original doit être référer à un contexte pour pouvoir avoir un sens et être décodé par le récepteur (transformé en traducteur) et encodé dans un autre code pour pouvoir restitué un nouveau message ,mais il faut préciser que la situation initiale du message ne peut rester intacte en passant de la langue de départ a la langue cible . La traduction interprétative donne une grande importance à la

CHAPITRE II

distinction entre la signification et le sens d'un mot, Il nous semble important de définir les termes "signification" et "sens" tels qu'ils sont utilisés dans la traduction interprétative et tels que nous utiliserons dans ce mémoire, Parmi de nombreuses définitions données, nous opterons pour celle de **Prieto** décrite dans *le Dictionnaire de la Linguistique* dirigé par **G.Mounin**:

« La signification est obtenue par l'ensemble des signifiés abstraits, tandis que le sens se réfère à un énoncé particulier concret, explicité par le contexte et les circonstances. L'énoncé "donne-le-moi" a toujours la même signification, mais son sens varie pour chaque énoncé, selon le lieu, le temps, les interlocuteurs, l'objet visé ». (1974:294)

Le sens d'un texte ou d'un discours est donc totalement lié à la situation et au contexte. Le contexte et la situation n'est pas uniquement important pour la traduction mais aussi pour l'interprétation et la compréhension de tous genres de textes. Le lecteur conçoit dans son esprit les références des signes linguistiques et d'après leur intersection parvient à interpréter et enfin à comprendre le message produit par l'émetteur, après avoir compris le message du texte, le lecteur (transformer ici en traducteur) doit le reformuler au sein de la langue d'arrivée. Pour cela, il utilisera des correspondances c'est-à-dire qu'il transmettra les significations des signes linguistiques dans la langue d'arrivée. Tandis que le sens des mots et des énoncés du texte seront transmis à l'aide des équivalences dans le texte d'arrivée. Un apprenant débutant d'une langue étrangère ne se rend pas compte que les significations derrière ces formes (les formes de la langue étrangère) ne sont pas strictement identiques dans les deux langues, Le fait que chaque langue a un aspect différent de se représenter la réalité et que mêmes les langues les plus proches ne soient pas superposables, exige une traduction basée sur des équivalences de sens entre la langue de départ et celle d'arrivée. Les équivalences permettent de transmettre non seulement les sens des mots mais aussi celui des proverbes, des locutions, des expressions idiomatiques qui se trouvent dans tous genres de textes. En effet, le traducteur

CHAPITRE II

fait recours pour la plupart du temps aux équivalences, ce qui lui assure la réussite de la réexpression du texte original dans la langue d'arrivée

2.3 La traduction explicative : Dans la pratique pédagogique au sein des classes de langues, les professeurs et /ou les apprenants ont souvent recours à la langue maternelle pour mieux atteindre le but escompté alors que les cours se déroulent en langue étrangère. On parle donc de traduction explicative, selon *E.*

Lavault, dans deux cas : d'abord, chaque fois que le professeur « éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte que la classe est en train d'étudier ». Ensuite, « lorsqu'il explique et commente en français des difficultés grammaticales Nouvelles en passant par la traduction littérale des structures » (*Lavault E.*, 1998 : 21). le recours à l'utilisation de la langue maternelle se limite à des éléments lexicaux et grammaticaux. Ce sont des éléments qui font partie d'un contexte et dont la compréhension est nécessaire pour comprendre le sens global du texte étudié.

3. Les exercices de traduction :

Dans le but de l'apprentissage des langues vivantes, les exercices de traduction, se résument en thème et version. Mais la traduction est un terme ambigu qui va au-delà de ces deux exercices. Traditionnellement, en classe de langue, la traduction didactique (le thème et la version) porte non pas sur un texte pragmatique, scientifique, technique, ou sur des textes de presse mais sur un assemblage de Phrases isolées ou de paragraphes constitués en vue de porter un contenu linguistique utile, on pourrait entraîner les élèves non seulement à retrouver des correspondances linguistiques, mais à rechercher des équivalences textuelles et discursives.

CHAPITRE II

3.1 Le Thème

Selon le Petit Robert, le thème serait «*un exercice scolaire qui consiste à traduire un texte de sa langue maternelle dans une langue étrangère.* » Autrement dit, le texte de la langue déjà connue par l'élève – le plus souvent maternelle – est traduit en langue apprise – le plus souvent étrangère. Ici la compréhension du texte de départ ne pose généralement pas de problème étant en langue maîtrisée par l'élève, la traduction de ce texte vers la langue étrangère apprise constitue l'épreuve principale et le but recherché. Il est demandé à l'élève de fournir une traduction cohérente et précise dans la langue qu'il apprend. Cette activité peut viser à contrôler et à affermir les connaissances grammaticales de la langue étrangère, Le thème, centré sur le vocabulaire et sur la morphosyntaxe, tout en tendant des pièges aux élèves permet le réemploi des éléments linguistiques déjà acquis.

3.2 La version

Par opposition au thème, la version est le passage de texte donné en langue étrangère apprise au texte en langue source maîtrisée. Elle est consacrée au développement de la compréhension des documents écrits en langue étrangère, la version permet de convertir le message de la langue cible en alphabet de la langue source (codage). Le thème est un (encodage) en ce sens que l'élève transcrit les codes de la langue source souvent maternelle en code de la langue cible

4. Le transfert dans l'apprentissage des langues

Le concept de transfert linguistique est une caractéristique fondamentale de l'apprentissage c'est une procédure d'« exportation » du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis (MICHEL Minder. La didactique fonctionnelle. 1999 : 324). L'importance accordée à la langue

CHAPITRE II

maternelle dans l'apprentissage d'une deuxième langue, apparaît donc comme un facteur plutôt positif dans le cas des langues proches,

Selon P. **Parlebas** : « *il y aurait transfert quand l'exécution d'une action modifie de façon positive ou négative la réalisation d'une action nouvelle ou la reproduction d'une action ancienne. Si la résultante est positive, il y a facilitation, si elle est négative on parle alors d'inhibition ou d'interférence* ».

On ne peut évidemment pas parler de transfert sans parler de la notion de transversalité. Chaque discipline éducative ne peut se suffire à elle-même. En effet, elles font partie d'un tout que l'on nomme Education avec un «E» majuscule. Ce concept, ici « transfert linguistique » est une caractéristique primordiale de l'apprentissage de la L2 ; la L1 sera alors considérée comme un appui cognitif dans l'apprentissage de la L2. Dans l'apprentissage des langues étrangères, chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue. Ceci est dû surtout aux ressemblances et aux différences qui existent entre les langues. Alors l'apprenant crée des formes en s'inspirant le plus de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, l'influence de la langue maternelle ou L1 peut être un facteur facilitateur ou limitatif. En d'autres mots, le transfert peut être identifié comme étant positif ou négatif.

4.1 Le transfert positif

Le transfert positif est le transfert d'une compétence inspirée de L1 (ou toute autre langue précédemment acquise) qui facilite l'apprentissage d'une compétence propre à L2, étant donné des similarités entre les deux compétences en question. Là où il existe une ressemblance entre certains traits ou certaines structures de la L2 et de la L1 et lorsque l'apprenant produit un énoncé correct on peut alors considérer le transfert comme positif et ceci sur plusieurs niveaux linguistique, phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et discursif. Cela démontre souvent que les apprenants utilisent facilement les similitudes entre

CHAPITRE II

leur langue maternelle et la langue à traduire pour faciliter l'acquisition d'une langue étrangère.

4.2 Le transfert négatif

Le transfert négatif est estimé comme source d'erreurs essentielle dans l'apprentissage de la L2. la différence entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage, en effet, plus il y a écart entre la langue maternelle (L1) et langue étrangère enseignée ici (L2) plus il y aura de confusion entraînant des formes erronées qui aboutissent à des erreurs. ces formes erronées ou erreurs sont d'ordre lexical, morphosyntaxique ou phonétique, on les appelle "transferts négatifs ou interférences".

En didactique des langues étrangères, les erreurs se divisent en deux types:

erreurs interlinguales et erreurs interlinguales.

« Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est à dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. »

(Öztoğat, 1993: 69) Mais nous

voudrions également signaler que l'interférence peut se réaliser sous l'influence «(...) d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement »

(Galisson et Coste, 1976:291).

Les interférences peuvent se voir dans plusieurs domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la morphosyntaxe. Ces transferts négatifs sont surtout fréquents en phonologie, en lexicologie et en syntaxe.

« Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère. » (Öztoğat, 1993: 70), Elles se rapportent directement à la langue elle-même. Si l'apprenant ne connaît pas les règles concernant le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre, il est sûr qu'il va

CHAPITRE II

commettre des erreurs. Par exemple, s'il ne sait pas conjuguer un verbe au temps voulu, il va s'inspirer d'une autre forme qui lui ressemble, c'est-à-dire faire des analogies

4.3 Transferts et interférences

le terme interférence réfère aussi bien à l'interaction de deux processus psycholinguistique, qui fonctionnent habituellement de façon indépendante chez un individu bilingue, une sorte de déviation par rapport aux normes de deux langues en contact. un concept proche de celui de l'emprunt, mais qui ce distingue de ce dernier par son aspect inconscient.

L'interférence est définie par **Hamers & Blanc** comme « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (**Hamers & Blanc**, 1983). c'est fait d'employer dans la langue cible des éléments appartenant à leur langue maternelle ou leur langue seconde ;il se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt. Pour **Weinreich**, « *le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, come l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.)*.» Cette définition sera, selon ce linguiste, utilisée seulement en référence à l'individu bilingue. l'analyse des interférences a un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement , vu que Les élèves, pendant l'apprentissage d'une langue étrangère , sont influencés, surtout, par leur langue maternelle. Alors, l'interférence et l'influence de la langue maternelle pendant l'apprentissage de la langue étrangère ont un impact important sur l'enseignement / apprentissage.

CHAPITRE I :

A fin d'atteindre notre objectif de recherche, et à l'aide des considérations théoriques soulevées dans le chapitre précédent, nous avons établi un protocole expérimental nous permettant de répondre à nos questions de recherche, celles-ci étant:

1- Composer directement dans la langue étrangère (dans notre cas, le français) comporte-il des avantages comparativement à la traduction de la langue maternelle (l'arabe) à la langue étrangère ?

2- Y a-t-il plus d'erreurs de type transfert négatif quand les apprenants écrivent directement en langue étrangère (français) ou quand ils traduisent vers celle-ci ? les erreurs dans les deux cas sont-elles similaires ?

3- Les écrits sont-ils mieux lorsqu'ils écrivent directement en langue étrangère (français) ou en langue maternelle et traduite ensuite ?

CHAPITRE I :

1. Participants

Nous avons formé un corpus à partir de 30 élèves de la 3^{ème} année secondaire (filiales mathématique et scientifique), ces élèves sont déjà familiers avec le français (dix ans de pratique) ils étaient de niveau intermédiaires. Suivant leurs scolarité dans un lycée public, où le programme d'études utilisé est « Français Langue Etrangère » fourni par l'institution tutélaire (ministre de l'éducation nationale), ils sont capables de verbaliser et encoder leurs idées sous forme de texte, nous avons devisé ce corpus en deux groupes de 15 chacun. un groupe contrôle (nommé ici groupe 1) et un groupe expérimental (groupe 2), ces deux groupes ont été choisis sur aucun critère particulier et ils sont identiques sur tous les paramètres importants (la langue maternelle est l'arabe, fréquentant le même établissement, classe de terminale, niveau intermédiaire entre faible et fort). l'établissement où l'expérimentation a été réalisée est le lycée SEGNI SADDEK qui se trouve en chef lieu de la wilaya de kenchela, une autorisation préalable a été fournie par le département de français de l'université ABBAS LAGHROUR kenchela et paraphé par le directeur du lycée concerné (autorisation présente dans l'annexe).

2. Méthode

Les instruments de mesure utilisés pour atteindre les objectifs de recherche sont deux exercices, il s'agit de faire la comparaison entre le groupe contrôle et le groupe expérimental pour valider l'hypothèse en introduisant un agent causal pour le groupe expérimental. si cet agent est bien un facteur causal alors la logique voudrait que cela se manifeste sur le groupe expérimental. Autrement dit, il a été demandé au groupe 1 (groupe contrôle) de rédiger un texte argumentatif directement en français (faut-il obliger les enfants à faire du sport ?) (Les détails se trouvent dans l'annexe) avec obligation de formuler une opinion personnelle d'une longueur de 100-120 mots, une heure de temps leur a été accordée.

CHAPITRE I :

En même temps, on a demandé au groupe 2 (groupe expérimental) de rédiger un texte argumentatif (lequel est meilleur, le sport individuel ou collectif) (Les détails se trouvent dans l'annexe) .mais la rédaction se fera en langue arabe (langue maternelle) et de le traduire par la suite en langue française, même consigne, entre 100 et 120 mots mais le temps alloué est d'une heure et demi.

Il s'agit ici de mesurer l'impact de la traduction sur la rédaction en français du groupe 2 (expérimental) et de la comparer comme on le dit plus loin avec le texte rédigé directement en français par le groupe 1 (groupe contrôle) pour vérifier l'hypothèse de départ et pour affirmer si il y a des transferts ou non (transfert négatif ou positif) et si la traduction mentale faite par ces apprenants est source ou non de résultats erronés.

3. Traitement des données

Une évaluation globale des productions écrites a été faite par le chercheur et une enseignante du lycée où l'expérimentation a eu lieu, le nombre de mots produits a été comptabilisé et noté (chaque mot comptabilisé 0.25) et la qualité des productions a été évaluée sur quatre critères : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la cohérence. Les phrases ayant une signification seront ainsi notées sur 4 points.

4. Résultats Obtenus

4.1 exercice de rédaction en L2 (langue française)

Rappelons d'abord que dans notre recherche nous avons évalué les résultats des exercices de rédaction selon deux critères ; le nombre de mots, et la qualité des productions selon le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la cohérence. et nous avons représenté les résultats dans une grille .

CHAPITRE I :

Tableau 4.1 Résultats de l'exercice 1 (directement en L2)

Variable	Moyenne	Ecart Type
Total Des Mots	63,13	19,09
Notes Obtenus	26,13	7,26

Les résultats obtenus nous amènent à compiler un total de 992 mots dans cette composition pour une moyenne de 63,13 mots pour l'ensemble des textes (la demande étant de 100-120 mots) le nombre de mots varie entre 35 et 96 mots, d'où un écart-type moyen de 19,09

Les notes accumulées dans les rédactions totalisent un nombre de 392 points, soit une moyenne de 26,13 points ; les notes varient entre 10,50 et 43,75 avec un écart type moyen de 7,26

Rappelons que L'écart-type est la mesure de dispersion la plus couramment utilisée en statistique lorsqu'on emploie la moyenne pour calculer une tendance centrale. Il mesure donc la dispersion autour de la moyenne.

CHAPITRE I :

4.2 Exercice de rédaction en L1 (avec la traduction de l'arabe au français)

Tableau 4.2 Résultats de l'exercice 2 (avec la traduction de l'arabe au français)

Variable	Moyenne	Ecart type
Total Des Mots	53,06	24,49
Notes Obtenus	19,20	9,17

Pour l'exercice 2, on comptabilise un total de 816 mots avec une moyenne de 53,06 et un nombre de mot qui varie entre 13 et 112 avec écart type au dessus de la moyenne de 24,49

Pour les notes ,266 points on été comptabiliser ; soit une moyenne de 53,06. Les notes obtenus se situe entre 3,25 et 42 avec un écart type de 9,17.

CHAPITRE II

1. Les transferts négatifs observés dans les exercices

La compilation des résultats obtenus nous montre un certain nombre de transfères négatifs beaucoup plus importants dans les deux exercices mais avec une net évidente croissance pour l'exercice 2 (traduction de l'arabe vers le français), on a détecté les plus pertinents

1.1 Tableau des transferts négatifs les plus pertinents pour l'exercice en L2 (rédaction direct en français)

Transfert négatif
✓ le sport est un moyen de loisir qui tu beaucoup de fléau sociaux
✓ il est très danger pour l'enfant
✓ Il permet à l'enfant une bonne santé et une vie seine
✓ le bon cerveau est dans le bon corps

Il y a un bon nombre d'autre erreurs, mais pour la pluparts c'est des erreurs de type intralanguale qui concerne la langue en elle-même (fonctionnement de la langue et règles) .

CHAPITRE II

1.2 Tableau des transfères négatifs les plus pertinents pour l'exercice en L1 (traduction de l'arabe vers le français)

Transfert négatif	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiquer un sport alimente le corps et l'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -تعد الرياضة غذاء للجسم و العقل
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un bon esprit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -العقل السليم
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour le sport individuel, le héros la pratique seul 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -أما بالنسبة للرياضة الفردية فإن بطلها يمارسها لوحده
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chacun essaie de gagner sur ses rivaux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -كل واحد يريد أن يفوز لوحده على حساب منافسيه
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Honnêtement, je sympathise avec le sport individuel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -بكل صراحة أنا أتعاطف مع الرياضة الفردية
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le sport est une quelques activités et les exercices qui le fait chaque personne pour donner une force et une conforte a le corps 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -الرياضة هي نوع من أنواع العمليات والمجهودات يقوم بها الفرد قصد إعطاء جسمه راحة
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les défenseurs du le sport individuel disent que cette sport est la meilleure 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -أصحاب الرياضة الفردية يرونها هي الأحسن والأسهل
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le sport collectif mieux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -الرياضة الجماعية أحسن

CHAPITRE II

Dans cet exercice, les erreurs interlinguales sont plus flagrantes avec des interférences très évidentes.

2. Comparaison Et Interprétation Des Résultats

L'objectif spécifique de cette recherche était d'analyser l'utilisation de la traduction mentale de la LI (dans ce cas-ci l'arabe) afin de vérifier si celle-ci influence les productions écrites en L2 (français), plus spécifiquement dans quelle mesure la traduction mentale ou écrite aide ou pas la qualité des exercices écrits d'élèves algériens apprenants de français L2. C'est ce qui nous a porté à formuler l'hypothèse que les apprenants réfléchissent souvent dans leur langue maternelle quand ils écrivent en langue étrangère, c'est-à-dire, ils font la traduction de leur LI pour écrire en L2. De plus, nous avons formulé l'hypothèse que plus un apprenant utilise la traduction, plus il fait des erreurs de transfert. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons adapté les outils de recherche de l'étude de référence. Dans cette partie-ci, nous présenterons les comparaisons et les interprétations des résultats

Si on compare les résultats obtenus on se rendra compte que les différences sont très significatives :

- Pour le nombre de mots ; le groupe 1 (groupe contrôle) a produit 176 mots de plus que le groupe 2 (groupe expérimental) avec un écart type de 19,09 contre 24,49 ,on peut affirmer ici que l'écart type du groupe 1 est plus resserré autour de la moyenne tandis que l'écart type du groupe 2 est plus dispersé .
- pour les notes, le groupe 1 a obtenu 126 points de plus que le groupe 2 et un écart type de 7,26 pour le groupe 1 et 9,17 pour le groupe 2, donc les résultats du groupe 1 sont plus proche de la moyenne.

CHAPITRE II

Groupe	Variable	Moyenne	Ecart type
-Groupe 1(contrôle) Rédaction directe en français	Total des mots 992	63,13	19,09
	Notes obtenus 392	26,13	7,26
-Groupe 2(expérimental) Traduction de l'arabe vers le français	Total des mots 816	53,06	24,49
	Notes obtenus 266	19,09	9 ,17

La corrélation entre le score issu des exercices par le nombre total des mots et les notes obtenus indique que plus l'élève utilise la traduction , plus il commet de transferts négatifs en Français. Alors il fait plus d'erreurs en vocabulaire, grammaire et cohérence sauf pour l'orthographe qui demeure inchangée dans les deux cas.

Autre fait qui a attiré notre attention ,c'est que dans l'exercice 1 (rédaction directe en français) les élèves ont utilisé plus de connecteurs logique , donc un enchainement logique des idées et une cohérence et une cohésion des textes rédigés ,cela mérite un langue réflexion puisque en langue arabe les connecteurs logique existe aussi ,peut être que cette réflexion prendra forme pour d'autre travaux de recherches.

CHAPITRE II

À partir de nos questions de recherche :

1- composer directement dans la langue étrangère (dans notre cas, le français) comporte-il des avantages comparativement à la traduction de la langue maternelle (l'arabe) à la langue étrangère ?

2-y a-t-il plus d'erreurs de type transfert négatif quand les apprenants écrivent directement en langue étrangère (français) ou quand ils traduisent vers celle-ci ? les erreurs dans les deux cas sont-elles similaires ?

3-les écrits sont-ils mieux lorsqu'ils écrivent directement en langue étrangère (français) ou en langue maternelle et traduite ensuite ?

Nous présenterons les interprétations des résultats qu'il est possible de tirer de l'analyse des données présentées

Au premier regard, lorsque l'on compare les moyennes et les écarts types des résultats obtenus dans les deux catégories, nombre moyen de mots et leur écart type et moyenne des notes obtenus et leur écart type dans les deux exercices, on constate, qu'au total, les étudiants font plus d'erreurs (en moyenne) de transferts de l'arabe en exercice 2 (traduction de l'arabe vers le français) comparativement à la production écrite en exercice 1 (rédaction directe en français), le degré de différence entre les deux catégories de variables se démarquant de façon concrète et évidente. De plus, la moyenne la plus haute d'erreurs se retrouve dans la catégorie de la morphosyntaxe et la cohérence dans la production de l'exercice 2 par rapport à celle de l'exercice 1, puisqu'en arabe les liens de cohésion ou de cohérence entre deux phrases et/ou dans la phrase elle-même s'écrivent de façon tout à fait différente qu'en français. Nous relevons comme erreur la plus marquante l'absence de prédicat en français puisqu'en arabe, une phrase peut se construire sans l'utilisation d'un verbe. une autre difficulté se retrouve dans l'emploi des temps de verbes: en arabe, il n'y a que trois temps, autre remarque ; La mise à la forme féminine des mots et

CHAPITRE II

adjectifs en Arabe, et presque aussi simple que la règle la plus courante en français, en effet ; c'est une lettre particulière, qui n'a que cette fonction (sauf exception) : la *ta-marbutah*. Tandis qu'en français, le genre des noms est en général impossible à deviner. Il y a quelques règles (par ex., les noms se terminant par *-tion* sont tous féminins) mais la plupart du temps, il faut mémoriser le genre. Aussi la langue arabe est morphologiquement plus pauvre en déterminants que le français. Cela pose quelques problèmes de traduction ce qui a valu à de nombreuses erreurs dans l'exercice 2

On observe donc un parallélisme entre les deux exercices les erreurs les plus fréquentes dans l'exercice 1 sont des erreurs de morphosyntaxe et de cohérence.

➤ Nous pouvons répondre à notre première question: 1- composer directement dans la langue étrangère (dans notre cas, le français) comporte-t-il des avantages comparativement à la traduction de la langue maternelle (l'arabe) à la langue étrangère ?

Nous pouvons affirmer qu'il existe certains avantages. On peut constater une certaine diminution de la quantité des erreurs dans la production écrite en exercice 1 (rédaction directe en français) par rapport à la production écrite de l'exercice 2 (traduction de l'arabe vers le français)

➤ A la question : 2 -y a-t-il plus d'erreurs de type transfert négatif quand les apprenants écrivent directement en langue étrangère (français) ou quand ils traduisent vers celle-ci ? les erreurs dans les deux cas sont-elles similaires ? on peut affirmer que oui, Concrètement, l'exercice rédiger directement en langue française comporte moins de transferts négatifs que l'exercice de traduction de l'arabe vers le français. Notre compilation des résultats a été effectuée en comparant les deux moyennes des deux exercices

➤ A la question : 3 -les écrits sont-ils mieux lorsqu'ils écrivent directement en langue étrangère (français) ou en langue maternelle et traduite ensuite ?

CHAPITRE II

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé le tableau de comparaison «nombre total de mots et écart type Ici, nous ne pouvons dire que les élèves écrivent plus lorsqu'ils rédigent directement en langue française .Donc, nous pouvons constater qu'il y a une différence significative dans la qualité et le nombre de mot écrit dans les productions écrites.

CONCLUSION GENERALE

À travers cette étude, Nous avons vérifié l'effet de la traduction sur les productions écrites d'apprenants du français langue étrangère. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, différents auteurs se sont intéressés à cette problématique dont Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) qui ont étudié cette question en se basant sur les stratégies d'apprentissage de la L2. Le travail de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) s'est donc avéré pour nous, une base importante et nous avons voulu vérifier si les conclusions qu'ils avaient tirées pouvaient également être observées avec un groupe d'élèves arabophones apprenant le français. En fait, nous avons examiné dans quelle mesure la langue maternelle influençait la production écrite en langue étrangère dans un contexte précis et dans quelle mesure la traduction, mentale ou écrite, aidait ou nuisait à la qualité des compositions écrites. Nous avons de plus démontré que la traduction en général est un phénomène présent dans les productions écrites chez les élèves,

A partir des deux exercices proposés aux élèves, nous avons pu identifier les types d'erreurs les plus fréquentes chez les élèves, la morphosyntaxe, l'orthographe et la cohésion, et à un degré moindre, le lexique.

Nous avons alors répondu à trois questions pour remplir nos objectifs de recherche :

Tout d'abord ; - composer directement dans la langue étrangère (dans notre cas, le français) comporte-il des avantages comparativement à la traduction de la langue maternelle (l'arabe) à la langue étrangère ? et nous avons répondu et à la lumière de notre expérimentation, on peut affirmer qu'il ya un avantage puisque lorsque les étudiants écrivent directement en langue française, ils sont plus portés à réfléchir dans cette langue.

CONCLUSION GENERALE

D'autre part, on a voulu savoir s'il y a plus d'erreurs du type transfert négatif quand les apprenants écrivent directement en langue étrangère (français) ou quand ils traduisent vers celle-ci ? Et les résultats quantitatifs prouvent que dans le processus de traduction l'apprenant commet plus d'erreurs que dans la rédaction directe en français.

Nous avons aussi démontré que les productions rédigées directement en français sont plus riches, plus cohérentes et répondent mieux aux consignes et aux exigences.

Une de nos principales limites dans ce travail de recherche reste le manque de coopération de la part des élèves, leur manque de sérieux nous a causé un énorme retard et des problèmes dont on se serait passé volontiers.

En conclusion, suite à l'expérience que nous avons menée avec des apprenants algériens scolarisés, nous pouvons affirmer que la traduction mentale de la langue maternelle vers la langue française s'avère assez fréquente, et à tous les niveaux. Celle-ci pourrait nuire à la qualité de la langue produite par les apprenants, vu que le processus de traduction est complexe. Il dépasse le niveau des élèves. Il faut reconnaître qu'un travail pareil ne peut être exhaustif compte tenu des moyens et de la difficulté de cerner et d'explorer les aspects de cette interaction. Ce qui signifie que ce thème est loin d'être clos, au contraire, il ouvre d'autres perspectives pour des recherches qui traiteraient les aspects de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

annexe

République Démocratique et Populaire Algérienne
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de L'enseignement Supérieure de la Recherche Scientifique
جامعة عباس لغرور خنشلة
Université Abbas Laghrour Khenchela

aculté : Lettres et Langues

كلية: الآداب واللغات



- عميد الكلية
- رقم:...../ك.أ.ل./2015/2014

خنشلة:

إلى

السيد المحترم

مدير: **مناشور بن هسيب الصادق**
ولاية: **خنشلة**

الموضوع: طلب ترخيص بإجراء تربص بيداغوجي

تحية طيبة وبعد؛

نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب(ة):

عمري أنور..... المولود(ة) بتاريخ: **1976/05/16** : **خنشلة**

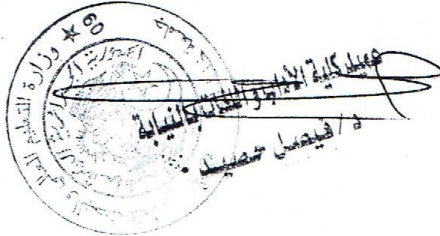
رقم التسجيل:

المسجل(ة) في كليتنا في السنة الثانية ماستر أدب ولغة فرنسية بإجراء فترة تربص بيداغوجي في مؤسستكم للمدة
من: **2015/04/19** إلى: **2015/05/19** .
مع العلم بأن المعني(ة) يعد بحثا في التعليمية، في إطار الأعمال المكتملة لشهادة الماستر في الأدب واللغة الفرنسية .
ونشكركم مسبقا على مساعدتكم، ودمتم أوفياء لخدمة العلم والمعرفة.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

يسر الطالب بإجراء تربص بيداغوجي لمذكره التخرج

عميد كلية الآداب واللغات



رئيس قسم مساعد مكلف
بما بعد التدرج والبحث العلمي
كنزازي ناصح



بوزكري جمعي

Exercice 1.

43.75

Nom et prénom: [REDACTED]

Mots - 91

- ①
- ① (Tous les enfants ont leurs propres moyens de se distraire) mais la plupart d'entre eux n'aiment pas pratiquer des activités fatigantes comme le sport,
- ② (est-ce qu'il faut les obliger à le pratiquer)?
- ③ (Certains personnes estiment qu'il faut obliger les enfants à pratiquer le sport parce qu'il a plusieurs bienfaits sur le côté physique et psychique de l'enfant), (par exemple il va avoir plus de confiance en lui, le sport peut aussi le protéger de quelques maladies.)
- ④ (D'autres, pensent que le sport n'est pas importants et qu'il ne faut pas obliger les enfants à le pratiquer), (pour eux: le sport est une perte de temps et d'énergie) (et qu'il a plein d'inconvénients comme les accidents qui peuvent causer des handicaps éternels aux enfants, ou aussi l'oubli de leurs études.)
- ⑤ (Personnellement, je pense que le sport est très importants pour les enfants parce que c'est un moyen pour se détendre et oublier les soucis.)

Exercice 1.

34.5

Nom et prénom: [REDACTED]

Mots: 74

- ① (Aujourd'hui le sport commence à disparaître),
② (et pour cela on demande si il faut obliger les enfants à pratiquer un sport?)
② (Certains personnes aiment les pratiques sportive et ils pensent qu'il faut obliger les enfants à les pratiquer). (D'abord, parce que le sport est nécessaire pour l'être humain). (Il permet aux enfants d'être en bonne santé et une vie saine.) (Ensuite, pratiquer un sport peut assurer aux enfants d'être loin des maladies tel que l'obésité, diabète et maladies cardiovasculaires.) (Enfin la pratique du sport aide l'enfant à être sociable.)
② (D'autre part, les gens qui n'aiment pas le sport, estime qu'il ne faut pas obliger les enfants à pratiquer un sport. Parce que c'est une perte de temps.)
② (Pour moi, il faut obliger les enfants à pratiquer le sport.)

Exercice 2

Nom et prénom: [REDACTED]

تعد الرياضة غذاء العقل، ومصدر الطاقة والنشاط للإنسان، والرافع ضد الشرايق المقتلقة، وخاصةً الطفل إذ تشبعه من الحس الجسدي والعقلي، والرياضة نوعان: رياضية: عامة وأخرى فردية.

فالرياضات الجماعية ككرة القدم وكرة السلة، والتمرد الطائفة تعتمد على الفريق والعمل الجماعي وروح المبادرة لتفقيه أفضل النتائج، وفيها يعتمد اللاعبون على المهارات الجماعية التي يعمقها دمجها مع الفردية وتتمسك بها الأطفال في الملاعب المخصصة لهم أو في المدارس والمؤسسات التربوية.

أما الرياضات الفردية فهي تلك التي تعتمد على المحاربة الفردية للعدو وحده، كالفencing، كالمسابقة، الرقص، والسباحة، الفردية، من الجلة، ومدتها على كل صفة مسابقات الألعاب الأولمبية، ويحتاج لهذا النوع من الرياضة إلى بذل جهد ضخم كبير، وتتميز بذكاء، والتفكير بالقرعة، القوية المخصصة لها، وتتمسك بها الأطفال في المدارس والمؤسسات التربوية، كما يتمسك بها بالخارج.

وفي اعتقادي أن، الرياضة الجماعية هي أنفع وأفيد للطفل، بحتم مرحلة العمر التي تحتاج إلى التمثال بالجماعة، حيث يكون الطفل لنفسه، الجسدي الفيزيولوجي، والبيئي متكاملًا، وحين لا يسيل الطفل إلى الغزل والنظراء، تتحلل لهذا النوع من الرياضة على جعله اجتماعيًا متفاعلًا التفاعل مع الآخرين، وفق قواعد أفلاطونية تدمج فيه روح المسؤولية، ليكون فردًا صالحًا في المجتمع.

Traduction littérale

① (pratiquer un sport alimente le ^{corps} et l'esprit)
(Surtout pour les enfants et il y a deux sortes de sport,
le sport collectif et les sports individuels.) ②

(d'abord, le sport collectif comme le football, le basket ball,
le volley-ball se pratique en groupe donc ça demande
② un travail de groupe) (il permet au enfant d'être
solidaire et ~~de~~ avoir de bon résultats, ce sport se
pratique à l'école et dans les clubs.) ②.

(mais, le sport individuel demande plus de capacités
② et beaucoup d'effort personnelle ~~et~~ et de concentration)
(les enfants pratiquent ce genre de sport dans les
clubs ~~par~~ spécial.) ②

(personnellement, je pense que le sport collectif est mieux
pour les enfants, ça permet le bon esprit et d'être sociable
et surtout communiquer avec la société et d'être bon
responsable.) ②

mits 66

7.75

Exercice 2

Nom et prénom:

هو الحقول السليح و
= اكل منا هو ايته واكل منا عينه و الحقول التي
تطرق اليه يتصور حول الرياضة الفردية والرياضة
الجماعية وهناك من يصوي الرياضة الفردية وهناك
من يصوي الرياضة الفردية وذلك لعدة أسباب
وتتبع
بالسنة الرياضة الفردية يعتبرها البعض أنها رياضة
مفيدة للجميع لأنها رياضة تعمل بحسب القوام و
التوازن كالأسباحة الج
أما بالسنة للرياضة الجماعية فقد يعتبرها البعض رياضة
مسلية وتلعب به أراء ويكثف روح رياضية كما قتلاه
كل في القوم فهو رياضة جماعية لا يستطيع الجميع ممارستها
عنها
أما بالسنة كي فأننا لا نجد أي فرق بينهما فكل منهما
مفيدة للجميع ومسلية فلي آذ واحد واحد
وحيث عليها أن نراعي كلا منهما
وعنا أن نرى تورد كل الرياضة وذلك لتفادي
الضرر ولتضيح الوقت فيما يفتح

①* (chacun nous ^{de} possibilité est chacun ^{de} nous chois ⁱ
qui le sujet quand pour le sport individuel
est le sport?)

② (pour le sport individuelle pour le genre c'est un
sport aime pour tous le monde ^e parce qu'elle
est se comense beaucoup des utile)
pour le sport

③ (c'est sport très jou.
est pour moi il n'ya pas de défrance entre les
deux)

④ (est obligé trouvé tous les étape pour donné
un ^{sa} bonne résultat. est irité des beaucoup de
malade.)

Mots -27

incohérence totale

Bibliographie

Alhinc, Jean. 1985. *Recherches en linguistique étrangère*. Besançon : presse universitaire de franche comté, 1985. ISBN 978-2-251-60322-3.

Castellotti, Véronique. 2001. *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. paris : CLE International (10 janvier 2001), 2001. ISBN-10: 2090333448.

Germaine Faurges, Alain Braun. 1998. *didactique des langues, traductologie et communication*. paris : Boeck & Larcier s.a, 1998. issn 0777-8041-2813-x.

Moreau, Marie-Louise. 1997. *sociolinguistique .concepts de base*. sprimont : mardaga, 1997. isbn 2-87009-664-x.

Mounin, George. 1974. *Dictionnaire de la Linguistique*. paris : Quadrigé, 1974. issn 0291-0489.

Sites-web consultés :

www.wikipedia.org français
www.persee.fr

www.books.google.fr

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm>

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/acces_languesmonde.htm

<http://www.gallica.bnf.fr/dicos/dictlisteG.htm>

<http://www.lidilem.u-grenoble3.fr>

RÉSUMÉ :

La didactique des langues étrangères ne cesse de s'enrichir des méthodes nouvelles pour mieux répondre aux besoins et assurer le meilleur rendement en termes d'enseignement/apprentissage. Cette étude expérimentale s'est concentrée un peu plus sur la traduction mentale et les transferts des apprenants. Il s'agit de prendre en considération le contexte plurilingue de l'Algérie et de se conformer à la réalité de l'enseignement en classe de français. Pour cela, nous avons d'abord exposé la situation linguistique en Algérie et la place du français dans son contexte, puis en a cité les théories sur lesquelles reposera notre recherche.

Ensuite, nous avons examiné la réalité de l'utilisation de la traduction et de la langue maternelle en classe de français. Cet examen est fait à la lumière des dictats des contraintes de la pratique en classe.

Pour étudier ces éléments, nous avons fait appel à une méthodologie qui consiste à une expérimentation avec deux groupes (groupe contrôle et groupe expérimentale).

MOTS CLÉS:

Langue maternelle -Langue étrangère -Traduction -Transfert -
Apprentissage -Erreur