



Faculté des lettres et des langues



Département de français

Spécialité Didactique

Thème en vue de l'obtention du Master

**La traduction dans l'enseignement /
apprentissage du FLE**

« Cas des étudiants de 2^{ème} année licence de français
université de Tlemcen »

Présenté par :

M^{lle} SMAHI Farah

Sous la direction de :

Mme OUDJEDI DAMERDJI Aouïcha, *Université de Tlemcen*

Présidente:

Mme BENAMAR Rabéa, *Université de Tlemcen*

Examinatrice:

Mme AMMI ABBACI Amel, *Université de Tlemcen*

Année universitaire : 2015- 2016

**LA TRADUCTION DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE:
« Cas des étudiants de 2^{ème} année licence de français
université de Tlemcen »**

Remerciements

« L'essentiel est de remercier pour tout. Celui qui a appris cela sait ce que vivre signifie. »

Albert Schweitzer

Je remercie Mme OUDJEDI DAMERDJI Aouïcha pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, pour l'enseignement qu'elle nous a prodigué, pour l'attention accordée, pour l'aide et le soutien apportés, pour sa gentillesse et sa compétence. Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur de prendre la peine de lire et de juger ce travail. Je tiens également à remercier les responsables et les enseignants de l'université de Tlemcen. Mes remerciements vont autant aux enseignant(e)s du département de français qui m'ont offert leurs aides gratuites et pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués.

J'exprime ma profonde reconnaissance à mes parents qui m'ont soutenu tout au long de mes études, pour leur bonté à mon égard et pour leur inépuisable patience envers moi, Je tiens à remercier également mon mari et mes beaux parents pour leurs encouragements chaleureux. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude. Farah S.

Glossaire

Acquis: Capital des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un individu à un moment donné.

Activité : Tout événement dans la classe auquel l'apprenant participe est une activité (activités de lecture, d'expression orale, activités ludiques, activités de conceptualisation, etc.). L'exercice est une activité qui se caractérise généralement par son côté contraignant et répétitif, et son centrage sur un but précis. L'exercice vise à faire acquérir des automatismes.

Apprenant : Personne engagée dans un processus d'apprentissage.

Apprentissage: Processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Approche: Base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'étude.

Aptitude : Disposition innée ou acquise grâce à l'apprentissage.

Authentique (document) : Se dit d'un document (texte, document sonore, visuel ou audiovisuel) qui provient du monde extrascolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. S'oppose à « document didactique » (qui a été fabriqué à des fins pédagogiques) dont le contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis. D'autres documents sont dits « didactisés » : il s'agit de documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques.

Capacité : Aptitude généralement acquise par un apprentissage et permettant d'exercer des activités dans divers champs de connaissance. Une capacité est un potentiel dont dispose un apprenant ; elle n'est pas directement observable et se manifeste à travers des compétences.

Centration sur l'apprenant : Méthodologie qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur le contenu ou la méthode.

Cognitif : Se dit des processus mentaux qui se rapportent à la connaissance, notion à mettre en relation avec le développement de la capacité conceptuelle.

Compétences : « Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun » (Cahiers pédagogiques n° 280, janvier 1990:55). Elle se manifeste par des comportements observables au cours d'activités et peut donc être évaluée. La compétence est le contexte concret qui permet d'évaluer une capacité.

Compétence de communication: Connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

Contexte: Ensemble des éléments, des détails extérieurs qui accompagnent un fait ou un texte et qui contribuent à l'éclairer.

Créativité: En didactique des langues, aptitude de l'élève à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels qu'il découvre lui-même.

Critère : Élément de base auxquels on se réfère pour mener à bien une évaluation.

Curriculum: Synonyme de « programme ».

Didactique : (du verbe grec *didaskhein* : *enseigner*) Domaine qui avait trait aux contenus d'enseignement, aux savoirs.

Discours : Equivalent de parole; s'appliquant aux réalisations écrites ou orales de la langue.

Énoncé: De manière générale, souvent employé comme synonyme de "phrase" ou d'ensemble de phrases qui se suivent.

Enseignement: Au sens restreint, il s'agit d'un processus de transmission de connaissances. Au sens large et moderne, c'est un processus d'organisation des situations d'apprentissage.

Evaluation: Processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.

Français langue étrangère (FLE) : Il s'agit de la langue française, enseignée ou apprise comme une langue étrangère. Par opposition au français langue maternelle ou au français langue seconde. Le français langue étrangère renvoie actuellement à une conception de la langue comme langue des échanges de la vie courante. Une langue pour agir, interagir et non une langue d'accès au savoir.

Français langue maternelle (FLM) : Le FLM ou langue première désigne la première langue de socialisation, une langue acquise hors situation formelle d'enseignement, par interactions avec le milieu social.

Français langue seconde (FLS) : Le français est langue seconde partout où, en tant que langue étrangère, son usage est socialement indéniable et privilégié dans la vie publique. La caractéristique du F.L.S. est d'être une langue non première pour les locuteurs et d'être une langue de médiation au savoir.

Interaction: Echange signifiant entre deux ou plusieurs personnes dans un but défini. Cet échange est fondé sur un besoin réel de communiquer et sur le caractère imprévisible des énoncés.

Jeu de rôle: Technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à s'impliquer dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. Les participants autres que les acteurs sont placés en position d'observateurs pendant la phase d'interprétation des rôles. Ils prennent part avec les acteurs à la phase d'analyse menée sous la direction de l'animateur.

Langue cible : Langue étrangère que l'apprenant apprend.

Langue source : Langue maternelle de l'apprenant.

Matériel didactique: Ensemble des documents et des moyens audiovisuels utilisés comme aides et supports dans une action d'enseignement.

Méthodologie: Discipline pédagogique qui traite du comment mener un processus d'enseignement.

Objectif : Capacité à exercer sur un certain contenu, défini en termes de comportement de l'apprenant et que l'enseignement cherche à installer chez les apprenants.

Pédagogie : (du grec *agogein* : *conduire*), Domaine qui s'intéressait aux moyens de transmettre les savoirs, c'est-à-dire à l'action orientée vers la classe.

Pré-requis : Ensemble organisé et hiérarchisé de connaissances et compétences que l'apprenant doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur.

Savoirs : Ensemble de connaissances et compétences (entre autres linguistiques), acquises par l'apprenant, grâce à l'apprentissage et l'expérience.

Savoir-être : Catégorie d'objectifs comprenant les activités, en termes de comportements ou d'attitudes ou d'opinions ou de représentations, par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le concept de soi), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon de réagir et d'agir.

Savoir-faire : Technique particulière qui nécessite de l'expérience et de l'habileté dans un domaine spécifique pour le maîtriser pleinement.

Stratégies : Science ou art de combiner et de coordonner des actions en vue d'atteindre un but. Elle correspond à une planification pour parvenir à un résultat avec proposition d'objectifs à atteindre et de moyens envisagés pour y parvenir.

Stratégies d'apprentissage : Manière d'organiser son apprentissage.

Tâche : Activité proposée à l'apprenant.

Test : Synonyme d'épreuve.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction générale..... | 1 |
| Partie théorique | 5 |
| I- Traduction: définition du terme..... | 6 |
| II- les problèmes théoriques de la traduction: | 8 |
| III- Le statut de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE: | 9 |
| III.1 Comment les enseignants utilisent-ils la traduction, de quelle manière et dans quel but? | 9 |
| III.2 L'évolution sur la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère | 10 |
| IV- Définition de la production écrite : | 15 |
| V- L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie:..... | 16 |
| Partie méthodologique | 17 |
| I- Description des outils de recherche: | 18 |
| I-1- l'entretien: | 18 |
| I-2- L'expérimentation: | 19 |
| II- L'échantillon:..... | 20 |
| III- Présentation des résultats:..... | 20 |
| III-1- Présentation des résultats de l'entretien: | 20 |
| III-2- Présentation des résultats de l'expérimentation:..... | 22 |
| IV- Analyse et description des résultats:..... | 24 |
| IV-1 L'entretien: | 24 |
| IV-2- L'expérimentation: | 25 |
| V- Interprétation des résultats:..... | 32 |
| Conclusion..... | 33 |
| Résumé..... | 36 |
| Références bibliographiques | 38 |

Introduction générale

Introduction générale

« Le secret d'un bon discours, c'est d'avoir une bonne introduction et une bonne conclusion. Ensuite, il faut s'arranger pour que ces deux parties ne soient pas très éloignées l'une de l'autre »

George Burns

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Elle ne cesse de s'enrichir des méthodes nouvelles pour proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux apprenants, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage. Des conceptions diverses et parfois controversées forment l'histoire de la didactique des langues étrangères. En cherchant comment enseigner et comment apprendre, " *la problématique dominante en méthodologie du FLE tout en moins concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage.*" (Puren C, 1994: 19 et 20). En d'autres termes, la didactique des langues étrangères se trouve toujours selon les mots de C. Puren " *à la croisée des méthodes*". En effet, les méthodes qui se sont succédées avaient une position favorable ou défavorable de la traduction sans qu'aucune d'elle ne puisse s'imposer définitivement au détriment des autres.

La traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un procédé de contrôle et même un moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales. Malgré les réticences exprimées à son encontre et à son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères, la traduction n'a pas été totalement écartée. Elle continuait à occuper une place, qui n'a cessé de connaître des hauts et des bas, en fonction des méthodologies en présence. La traduction a toujours existé dans les classes mais à différents degrés, de la méthode traditionnelle, directe, active, audio-orale et audiovisuelle.

Toutefois, plusieurs apprenants disent que leur apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle et nous avons pu remarquer qu'ils l'utilisent qu'elle soit écartée ou non. 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 concevoir 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 consiste à s'adapter avec la réalité de chacun de ses publics et privilégie l'analyse de ses besoins pour déterminer les objectifs et les itinéraires d'apprentissage spécifique et prendre

les meilleures décisions. Cependant, le choix d'une méthode ou d'une technique ne dépend pas seulement de la prise en compte des principes d'apprentissage, elle dépend aussi du contenu de la formation, des conditions et contraintes que la méthode impose aux formateurs, en plus des objectifs visés.

Avec le débarquement des méthodes directes et audiovisuelles, on a essayé de bannir les exercices de traduction de la classe de langue. La question majeure est de savoir est ce que la traduction aide ou entrave l'enseignement/apprentissage du FLE?

Le présent travail s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère où nous essaierons de démontrer d'une manière évidente dans quelle mesure la traduction influence les productions écrites en français, plus précisément, dans quelle mesure la traduction aide ou entrave les productions écrites des apprenants du FLE. Cette position a pour objectif de se conformer à la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Partant de l'idée que l'apprenant du FLE a recours instinctivement à la traduction (quelle soit permise ou non), il devient pertinent de se demander dans quelle mesure celle-ci comporte des avantages dans son apprentissage. Autrement dit, l'utilisation de la traduction, de la langue première (L1) à la langue étrangère (L2), facilite l'apprentissage du FLE. C'est dans cette optique et entouré de ces considérations que nous supposons qu'en utilisant la traduction de la L1 à la L2, les apprenants du FLE font moins d'erreurs. En d'autres termes, la traduction améliore la qualité des productions écrites en français.

Pour étudier ces éléments, nous avons opté pour une méthodologie qui associe deux techniques de recherche: l'entretien directif et l'expérimentation, suite à une production écrite.

Nous avons entamé notre recherche avec un interview avec une enseignante de traduction qui tourne autour de la traduction; ensuite nous avons soutenu notre méthode par une expérimentation effectuée dans une classe de FLE en cours de traduction.

Dans le premier chapitre, le cadre théorique, nous discuterons des concepts-clés ayant une relation étroite avec notre sujet d'étude tels la traduction, ses étapes et ses problèmes théoriques. Nous présenterons les positions diverses et opposées parfois dans

l'histoire de la didactique des langues, des temps jadis à nos jours, par rapport au statut de la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Etant donné les contraintes de l'expérimentation, nous allons également définir la production écrite

Le chapitre suivant constitue l'approche méthodologique de la recherche; nous y présenterons notre construit de recherche et les différentes étapes et circonstances de notre expérimentation. Ce chapitre fera état également des résultats obtenus à la suite de notre expérimentation et en fournira une analyse détaillée.

Enfin, nous conclurons en rappelant les points principaux de notre étude.

Chapitre I

Partie théorique: Traduction et enseignement

« C'est la théorie qui décide de ce que nous pouvons observer »

Albert Einstein

Des conceptions diverses et parfois controversées forment l'histoire de la didactique des langues étrangères quant à la place de la L1 et au statut de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pendant longtemps, la traduction était considérée comme un sous-domaine de la littérature et/ou de la linguistique. Aujourd'hui, la traduction se veut une discipline indépendante, avec un champs d'étude et des méthodes empiriques d'analyse, elle a sa propre science à savoir la traductologie. Elle est présente comme activité et comme production, elle tisse les ponts entre les différentes cultures de plus ses apports à l'humanité sont incontestables.

Dans le présent chapitre, nous allons nous attarder sur la définition de la traduction, ses étapes et ses difficultés. Puis nous allons tenter de donner un aperçu sur les différentes positions par rapport au statut de la traduction dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères des temps jadis jusqu'à nos jours. Enfin, nous allons aborder le champ de la production écrite, domaine choisi pour la vérification de notre hypothèse de départ.

I- Traduction: définition du terme

La traduction comme activité d'après le dictionnaire Robert, traduire "*c'est faire passer d'une langue dans une autre langue en visant à l'équivalence l'énoncé original et l'énoncé obtenu*".

Pour G.Mounin, 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.

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003:239), on trouve la définition suivante :

[...] La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbalisation.

[...] La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes.

On lit plus loin dans le même volume de Cuq (2003:239), que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. De ce fait, la traduction a joui d'une position importante au cours de l'histoire des méthodologies d'enseignement, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans les méthodologies issues de cet enseignement (grammaire - traduction), à un bannissement pur et simple.

Le terme traduction renvoie à plusieurs notions. Selon Kem (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé.

On distingue trois types de traduction : la traduction intralinguale ou reformulation dans la même langue, elle implique la synonymie, l'antonymie, la paraphrase, etc. La traduction interlinguale ou traduction qui a lieu entre deux langues et la traduction intersémiotique ou interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux. Ces formes jouent un grand rôle dans les méthodes les plus récentes et elles s'inscrivent dans les recherches sur le métalangage. Le troisième type de traduction est du ressort de l'humanité tout entière, mais quand on parle de la traduction tout court, c'est la traduction interlinguale qui est le plus souvent visée et c'est de celle-ci dont il sera question tout au long de ce mémoire.

La traduction a été étudiée dans des perspectives littéraires, linguistiques et pédagogiques. Dans le dernier cas, il convient de remarquer que la traduction est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2. Autrement dit, la traduction joue le rôle de stratégie de compréhension et aussi, en même temps, de stratégie d'aide à l'écriture (ce qui est le cas de notre étude).

Jadis, au fil des siècles, la traduction a été connue pour ses apports très pertinents d'interprétations des cultures et civilisations et de popularisation des sciences et technologies. La traduction est le deuxième métier le plus vieux dans les domaines d'études comme le dit J.-R. Ladmiral mais, elle fait toujours partie de notre société où personne ne peut être indépendant. En revanche, la traduction est confrontée à de nombreux problèmes dont celui de son existence, sa place est de ce fait polémique. La pratique de la traduction n'est pas une tâche simple, elle a besoin de tellement de connaissances et d'habileté afin d'éviter les problèmes d'incompréhension. La section qui suit traitera donc les problèmes théoriques de la traduction.

II- les problèmes théoriques de la traduction:

Les difficultés de la traduction sont multiples dont la plus importante se situe entre le traducteur et le récepteur quant à l'infidélité et la trahison de la pensée. Les différences culturelles et sociales entre les locuteurs de la langue source et la langue cible ainsi que la subjectivité du traducteur peuvent également influencer le sens du message. En effet, plusieurs théories appréhendent la traduction de différentes manières mais dont le pivot central reste le **sens**.

L'un des problèmes du traducteur est le manque de compétences et la pauvreté lexicale dans l'une des langues ou dans les deux, mais également, la différences dans les structures des deux langues et même leurs histoires originelles conduisent à l'ambiguïté; c'est pourquoi Sholokhova Svetlana qui était modérateur du colloque internationale de philosophie le 5 juillet 2011, opine *que "s'il y a une traduction fidèle dont elle ne croit pas, il faut que la fidélité soit non seulement traduction entre linguistiques mais aussi traduction entre cultures"*.

Quelques unes de ces difficultés proviennent des obstacles stylistiques concernant par exemple les genres littéraires, notamment les modes de versification ; comme ils proviennent des différences qui existent entre les structures syntaxiques des langues. Aussi la traduction paraît difficile devant des mots intraduisibles. Mais ce n'est pas étrange, car il est tout à fait normal qu'une langue ait des mots spécifiques pour désigner les réalités non linguistiques qui constituent sa civilisation et sa culture ; comme il est tout à fait normal

qu'une autre langue qui ne partage pas les mêmes civilisations et cultures ne dispose pas de mots spécifiques équivalents. De là, ce n'est pas un mystère si la langue arabe a plus de cent termes pour désigner par exemple le chameau, le cheval, ou l'épée. Ces difficultés sont amplifiées par un autre problème linguistique, celui de la terminologie et l'équivalence des mots ou des expressions dans les deux langues, la polysémie, les faux frères ou les synonymes qui nous égarent parfois du sens exact du mot.

La traduction littérale (le mot à mot) pose aussi un problème qui peut conduire à des erreurs d'interprétation, à une surtraduction ou à une perte de sens.

III- Le statut de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE:

Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politique, économique, sociale et culturelle du monde. Quant à la traduction, pendant longtemps, elle a régné dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les méthodologies avec la traduction préconisaient ce détour par la langue maternelle de l'élève avant que les méthodologies sans traduction le bannissent au profit d'un accès direct à la langue étrangère.

De ce fait la place de la traduction est controversée, elle est primordiale dans quelques méthodes et négligeable pour d'autres.

Aujourd'hui, les méthodologies avancent une théorie d'apprentissage où la L1 retrouve sa place et, de ce fait, réhabilitent la comparaison entre les langues et encouragent la traduction. Il convient cependant de définir les fonctions de la traduction.

III.1 Comment les enseignants utilisent-ils la traduction, de quelle manière et dans quel but?

Selon Lavault (1998), la traduction qu'on utilise en classe de langue étrangère s'appelle la traduction pédagogique. La traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants. Cela se produit lorsque l'enseignant éprouve le besoin de traduire un mot, une

expression, une tournure qu'il vient d'introduire. Il existe des cas où l'enseignant estime qu'une traduction intralingue n'est pas possible ou pas suffisante. Ou encore lorsque l'enseignant explique et commente en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale ou « mot à mot » des structures. Il ne s'agit pas d'une nécessité absolue mais plutôt d'une commodité qui fait gagner du temps et va dans le sens de l'efficacité et de la précision (Lavault, 1998).

Afin de mieux comprendre le rôle de la traduction et de l'utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage de la L2, nous montrerons l'histoire récente de la didactique des langues quant au statut de la traduction.

III.2 L'évolution sur la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Les approches ou méthodes du dernier siècle ont accordé une place différente à la traduction. Il est donc pertinent de passer en revue ces approches et méthodes et la place qu'elles accordent à la traduction pour bien se rendre compte de son apport et de son évolution dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La typologie des méthodes d'enseignement des langues étrangères est essentiellement fondée sur la combinaison de quatre critères:

- Le premier critère est relatif à une démarche choisie pour aider les apprenants à saisir le sens d'une langue étrangère ; deux options sont disponibles: la première option où on leur propose une traduction en langue maternelle, ou bien les apprenants doivent en deviner le sens d'une autre façon en s'appuyant sur des données non-linguistiques (mimique, geste, image, etc.).
- Le deuxième critère concerne la démarche utilisée pour enseigner la grammaire, trois options sont envisageables: soit on donne des explications, des règles au départ en L1 puis progressivement en langue étrangère, soit on refuse de donner des explications grammaticales mais on fait pratiquer aux apprenants de manière intensive des exercices systématiques qui doivent en principe leur permettre par la répétition d'analogie et de construction de fixer les régularités morphosyntaxiques de la langue à l'étude. Soit, on

écarter les explications et les exercices formels en s'appuyant à des procédures qui impliquent une pratique guidée de la langue étrangère avec des jeux de rôle, de substitution qui donnent une impression de réalité. La grammaire s'apprend alors par la communication, c'est ce que nous appelons aussi la méthode naturelle.

- Le troisième critère porte sur la manière dont la langue étrangère est présentée aux apprenants: soit à travers des documents authentiques, soit à travers des documents didactiques.

- Le quatrième critère qui est lié au troisième critère et qui concerne l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue à l'étude sont travaillés dans la classe.

Historiquement, les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques: le grec et le latin, probablement dès qu'on a pu disposer d'une description plus ou moins complète de l'organisation morphosyntaxique de ces langues, et d'enseignants capables de pratiquer la langue. La méthode traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, a été appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVII^e siècle. Comme son nom l'indique, cette méthode mettait l'accent sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la traduction des textes littéraires. Elle exige également que l'enseignant connaisse la langue étrangère, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer le fonctionnement interne et d'en traduire les énoncés en L1. La traduction est partie prenante dans cette méthode: les apprenants faisaient la traduction d'un texte de la langue étrangère à la langue maternelle ou l'inverse. Les élèves pratiquaient beaucoup aussi des exercices de déclinaison et de conjugaison. *"Il s'agit moins d'enseigner une langue d'usage quotidien que de maîtriser la langue des grands écrivains classiques"*. (Germain, 2001: 46). Faire un thème (traduire de la langue maternelle vers la langue étrangère) et une version (traduire de langue étrangère vers la langue maternelle) d'une manière rapide était le signe d'une compétence dans la langue étrangère. Selon la maxime de Locke *"La routine doit précéder les règles"*, cette routine, les apprenants peuvent l'acquérir par la fréquentation assidue des textes étrangers, des morceaux choisis de prose ou des documents authentiques, et qu'ils comprendront à l'aide d'une traduction.

Après avoir connu un grand succès au XIXe siècle, la méthode grammaire-traduction est restée fréquemment utilisée dans les pays européens et en Amérique du Nord jusqu'à vers les années cinquante. Une autre méthode a vu le jour appelée: la méthode lecture-traduction. Cette méthode est souvent confondue avec la méthode grammaire-traduction, bien que ces initiateurs l'aient combattu en refusant d'enseigner les règles grammaticales, car pour eux, si l'enseignant explicite des régularités grammaticales en début d'apprentissage, cela est inutile, parce que les apprenants ne peuvent pas saisir cet enseignement que par référence dont ils ont déjà l'expérience.

Une réaction aux méthodes précédentes a fait naître une autre méthode nommée: la méthode directe, qui dit qu'il est possible d'enseigner une langue étrangère sans avoir recours à la traduction. Elle peut être interprétée comme une réaction particulièrement contre la traduction. Sa principale originalité est que l'enseignant utilise dès la première leçon la seule langue à l'étude, c'est-à-dire, il s'interdit d'avoir recours à la L1. Autrement dit, il enseigne directement la langue étrangère en utilisant dans un premier temps l'environnement immédiat de la classe (les gestes, les mimiques, les dessins, les images, etc.). Dans cette méthode, l'enseignant ne traduit pas, ne fait pas de leçons de grammaire, et la progression concerne essentiellement le passage des mots concrets aux mots abstraits introduits en ce qui concerne ces derniers par des textes littéraires ou non. Pourtant, si cette méthode exclut la traduction pour l'enseignant, elle est loin de l'exclure pour l'apprenant. L'apprenant donc traduit silencieusement, mais il est difficile pour lui de vérifier si sa traduction est juste d'où les problèmes d'interférence.

Au cours des années 50 et au début des années 60 et avec la méthode audio-orale et SGAV, née de l'association de la psychologie béhavioriste au structuralisme linguistique, l'apprentissage d'une langue étrangère est conçu comme l'apprentissage d'une première langue, c'est-à-dire que les règles sont induites à partir des cas d'applications, et l'usage implique une spontanéité (des automatismes linguistiques). Toutefois, les habitudes linguistique de la langue maternelle sont surtout considérées comme une source d'interférence lors de l'apprentissage de la langue étrangère qu'il faut éviter en classe, car on croyait qu'elle ralentissait l'apprentissage (Fries, 1945; Lado, 1957).

Une décennie plus tard, dans la conception cognitive et fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues où la connaissance de la L1 est un constituant d'une partie des connaissances antérieures, certains auteurs comme Corder (1967), commencèrent à proposer des idées différentes. En effet, Corder a avancé que l'apprenant de L2, en se basant sur ses connaissances de la L1, construisait des hypothèses sur la L2 en les testant et en les modifiant si nécessaire. L'erreur n'était plus dorénavant un glissement nuisible de la L1 mais devenait un indice d'un processus actif d'acquisition. Toutefois, dans l'enseignement, la situation changeait peu: on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction dans des cas exceptionnels, c'est-à-dire dans des cas où les autres recours avaient été utilisés (Germain, 2001).

Dans les années 70 et 80, l'approche communicative insiste sur le message que sur la forme. Autrement dit, depuis l'introduction des méthodes communicatives, fondées sur les actes de paroles, il s'agit de faire saisir aux apprenants le sens global d'un énoncé dans une situation de communication donnée. Et alors, les exercices de traduction, qui s'intéressent uniquement au signifié des mots, doivent être évités. La traduction est tolérée seulement au niveau débutant, et elle est déconseillée au niveau plus avancé.

En 1979, Bibeau, en réfléchissant aux erreurs commises, propose une hypothèse explicative sur l'origine des erreurs et des interférences. Il explique que lorsqu'il était possible de trouver dans les erreurs en L2 des traces directes ou indirectes de la L1, il était raisonnable de supposer que ces traces étaient dues à l'associations de structures de L1 avec celles de L2 dans la tête de l'apprenant et que ces associations étaient du même type que celles de la traduction. (Bibeau, 1979: 571).

Vers les années 90, la didactique des langue revalorise la production écrite. En effet, de nombreuses études scientifiques (Castelotti, 2001 ; Dabène, 1996; Debaisieux & Valli, 2003 ; Kupferberg & Olshtain, 1996 ; Sheen, 1996 ; Trévisse, 1994 et 1996) qui s'intéressent au rôle de la L1 et de la mise en comparaison de celle-ci avec la langue à acquérir confirment l'idée de retour de la L1 comme facteur important dans l'apprentissage de la L2 dont il faut prendre en considération dans l'enseignement. Selon Germain (2001), la compréhension et la production écrites sont encouragées, car on considère que l'écrit a

plus de valeur que l'oral dans la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes. L'apprenant peut prendre son temps, remodifier ses premières formulations et reconsidérer ses hypothèses. Brooks (1996) le confirme par son étude sur la corrélation entre la performance dans la production écrite en L2 et l'utilisation de la L1 dans le processus d'écriture. En effet, les apprenants exploitent leur L1 pour planifier et pour rédiger en L2, et ce malgré les consignes de ne pas le faire. Les apports de la L1 dans l'apprentissage de la L2 sont de plus en plus analysés mais sans pouvoir situer le rôle de la traduction.

Dans le projet éducatif de Freinet (1966), fondée sur l'expression libre des enfants, le but n'est pas de transformer les enfants en écrivains ou en artistes, mais de leur donner la maîtrise de tous les moyens d'expression. Donc les éléments pertinents doivent être découverts de manière progressive sans aucun recours à la langue maternelle, tandis qu'aux éléments qui n'ont pas un intérêt linguistique, ils sont traduits et notés sur le cahier de grammaire pour un usage ultérieur.

En 1987, Ladmiral propose une réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, depuis on s'accorde à davantage de traduction. Entre autre, Danielle Bailly affirme que tout apprenant d'une langue étrangère a besoin de comprendre d'abord le fonctionnement de sa langue maternelle et associe l'échec de la grammaire traditionnelle française au fait qu'elle ne fournit aucune explication du fonctionnement de la langue maternelle de l'élève.

Par ailleurs, une étude impliquant la traduction d'un texte donné était une étude de cas effectuée par Kobayashi et Rinnert (1992) qui ont examiné la différence entre les textes résultant d'un processus d'écriture directement en anglais et les textes traduits en anglais du japonais, puis ont relié entre ces deux procédures d'écriture. Ils ont analysé la qualité du contenu, l'organisation et le style. Les résultats de cette expérience montrent une complexité syntaxique plus élevée en traduction qu'en écriture directement en anglais. Quant au niveau de la fréquence des erreurs, les étudiants plus forts ont fait plus d'erreurs d'interférence que ceux qui ont fait de l'écriture directement en anglais mais les résultats des étudiants moins forts ne présentent pas beaucoup de différence avec ceux qui sont plus faibles. Les résultats de cette recherche nous montrent qu'il existe des différences quantitatives et qualitatives entre la production écrite directement en langue étrangère et

celle qui est traduite en langue étrangère en partant de la langue maternelle. Le niveau d'acquisition de la langue étrangère est l'origine de ces différences. En traduisant, les étudiants ont développé plus d'idées tout en ayant un vocabulaire plus sophistiqué

De plus, les expériences faites auprès des enfants émigrés pour l'apprentissage du français, montrent que lorsque les professeurs travaillaient avec leurs élèves sur des textes de leurs cultures d'origine, mis en parallèle avec des textes français, leurs apprentissages se faisaient de manière plus rapide.

IV- Définition de la production écrite :

Pierre MARTINEZ définit la production écrite dans une approche fonctionnelle : *"produire relève alors d'un plaisir et d'une technique"*.

Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/ apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

D'après une approche psychologique, JR Hayes et LS Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : *"une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens"*.

Des recherches récentes en didactique ont mis l'accent sur l'impact de la motivation chez l'apprenant dans le succès de son apprentissage et montré qu'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage signifie lui garantir un contexte motivant,

c'est-à-dire un contexte dans lequel il perçoit la valeur de l'activité, sa compétence pour accomplir une tâche et le contrôle qu'il peut exercer sur l'activité.

V- L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie:

En Algérie, le statut du français est particulier par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans le système scolaire algérien. Son introduction a eu lieu en Algérie en même temps que la colonisation française en 1830. Sa diffusion était successive et a débuté par la taxinomie des lieux, l'usage administratif pour devenir langue officielle et langue d'enseignement.

Durant le colonialisme français en Algérie, le décret du 13 février impose à toutes les associations éducatives la condition d'une seule langue, à savoir le français sans aucune légitimité sociale dans le but d'éviter l'émergence de toutes tensions causées par l'usage symbolique de la langue maternelle.

A l'indépendance (1962), la position de la langue française était dominante par rapport à la langue arabe.

Une élite francisante (algériens) issue du système d'enseignement français (colonial) était présente et c'est elle qui va se trouver face au de l'encadrement dans l'administration, l'enseignement, etc, que va générer le départ du français.

Au fur et à mesure que l'Algérie avançait dans le temps, cette position qu'occupait la langue française va perdre de son influence au profit de la langue arabe qui elle, va s'implanter davantage dans le système d'enseignement algérien.

Malgré une arabisation importante dans les programmes d'enseignement, la langue française prend un position secondaire et continue d'être enseignée comme langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol, etc.

Il faut souligner que la langue française demeure à nos jours bien implanté dans la société algérienne, compte tenu de l'impact de l'environnement qui lui est très favorable (journaux, télé, radio, flux migratoire avec l'ancienne colonie, etc.).

Chapitre II

Partie méthodologique: Approche méthodologique et étude du corpus

« La vérité doit s'inspirer de la pratique. C'est par la pratique que l'on conçoit la vérité. Il faut corriger la vérité d'après la pratique »

Mao Tsé-Toung

Nous avons opté pour deux outils de recherche pour l'élaboration de notre modeste travail de recherche, dans le but de vérifier l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE: l'entretien directif et la méthode expérimentale, suite à une production écrite. Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier notre hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou de l'infirmer.

I- Description des outils de recherche:

I-1- l'entretien:

Nous avons envisagé un entretien directif construit dans une relation avec notre hypothèse de départ avec une enseignante de traduction, dans le but de recueillir des données et mettre à jour certains indicateurs qui permettront de vérifier notre hypothèse sur l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'entretien présente plusieurs avantages selon les objectifs qu'on se fixe, il permet :

- L'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés.
- L'analyse d'un problème précis : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations etc.
- La reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'événement du passé.

l'entretien se compose des questions suivante:

1-\ Selon vous, une langue étrangère est mieux enseignée par:

Des règles grammaticales, des exercices structuraux, des dialogues en situation, des cours audio-oraux, des cours audiovisuels, la traduction vers la langue maternelle.

2-\ Qu'est ce qui différencie selon vous une bonne traduction d'une mauvaise?

3-\ Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des élèves ?

4-\ Selon vous, la traduction est:

Un moyen d'explication ou un contrôle de la compréhension des élèves.

5-\ Comment trouvez-vous la réaction de vos étudiants quant à l'utilisation de la traduction?

6-\ Citez les différentes difficultés que vous rencontrez en faisant la traduction.

7-\ Utilisez-vous le thème (L1 en L2) ou la version (L2 en L1) ou les deux à la fois ?

8-\ L'utilisation de la traduction est-elle pour vous utile dans l'enseignement/apprentissage du français? Pourquoi?

I-2- L'expérimentation:

Durant l'expérience, la classe soumise à l'expérimentation est répartie en deux groupes d'étudiants. Le premier groupe est le groupe témoin et le second groupe est le groupe expérimental. Les étudiants du groupe (1) (groupe témoin) ont rédigé directement en français un texte argumentatif (texte d'opinion) d'une longueur de 8 lignes, décrivant les avantages et les inconvénients des nouvelles technologies. Le temps alloué était de quarante-cinq minutes.

Les étudiants du groupe (2) (groupe expérimental) ont rédigé un deuxième texte argumentatif, décrivant les avantages et les inconvénients des nouvelles technologies, de la même longueur que la précédente, mais cette fois, dans la langue arabe pour le traduire, par la suite, en français. Le type de composition a été le même dans les deux cas, soit argumentatif, mais le temps alloué pour le deuxième était un peu plus long, soit une heure. Durant les cinq premières minutes de la rédaction, nous avons avisé les participants que l'usage d'un dictionnaire ainsi que d'une grammaire française était strictement interdit.

II- L'échantillon:

Pour pouvoir réaliser notre étude, la classe choisie faisant l'objet de notre démarche expérimentale est une classe de deuxième année français langue étrangère de l'université Abou Bekr Belkaid dans la ville de Tlemcen. La classe en question se compose de 22 étudiants répartis en deux groupes distincts. Chaque groupe se compose de onze étudiants. Le premier groupe (G1) est le groupe témoin, auquel seront comparés les résultats obtenus avec le groupe expérimental. Le deuxième groupe (G2) est le groupe expérimental, qui fera l'objet de notre expérimentation. Notre échantillon se compose de 22 copies d'étudiants dont l'âge varie entre 19 et 22 ans et nous avons travaillé avec une enseignante qui assure des cours de traduction dans le département de français.

III- Présentation des résultats:

III-1- Présentation des résultats de l'entretien:

Après avoir fait un entretien directif avec une enseignante de traduction qui assure le module de traduction dans le département de français dans le but de pouvoir répondre à notre question de recherche qui porte sur l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons obtenu les réponses illustrées ci-dessous.

1-\ Selon vous, une langue étrangère est mieux enseignée par:

- Des règles grammaticales
- Des exercices structuraux
- Des dialogues en situation
- Des cours audio-oraux
- Des cours audiovisuels
- La traduction vers la langue maternelle

Je trouve qu'une langue étrangère est mieux enseignée par des exercices structuraux et la traduction vers la langue maternelle.

2-\ Qu'est ce qui différencie selon vous une bonne traduction d'une mauvaise?

Les capacités des traducteurs.

3-\ Comment traduisez-vous les notions intraduisibles parce qu'elles ne disposent pas d'équivalents dans la langue maternelle des apprenants?

Je les traduis par l'interprétation.

4-\ Selon vous, la traduction est:

-Un moyen d'explication -Un contrôle de la compréhension des apprenants

Elle est les deux à la fois.

5- Comment trouvez-vous la réaction de vos étudiants quant à l'utilisation de la traduction?

Ils sont toujours prêts et surtout pour la traduction de la langue d'arrivée à la langue source.

6- Citez les différentes difficultés que vous rencontrez en faisant la traduction.

La plus grande difficulté que je rencontre, c'est quand les apprenants ne trouvent pas le thème équivalent au thème source.

7- Utilisez-vous le thème ou la version ou les deux à la fois?

Je les utilise souvent les deux à la fois.

8- L'utilisation de la traduction est-elle pour vous utile dans l'enseignement/apprentissage du français?

Oui bien sûr.

9- Pourquoi selon vous elle est utile?

Parce qu'elle aide les étudiants à améliorer leurs capacités dans la langue française en s'appuyant sur leur langue maternelle.

III-2- Présentation des résultats de l'expérimentation:

Après avoir procédé à la correction des copies d'étudiants, lors des deux tests, une analyse globale des erreurs nous a conduit à retenir les trois variables d'évaluation :

- ✓ Plan lexical: lexique et orthographe.
- ✓ Plan morphosyntaxique: accord en genre, en nombre et sujet/verbe.
- ✓ Plan textuel et stylistique: structuration, signe de ponctuation, cohérence, cohésion et style.

Pour ces deux tests, il est décidé de soumettre les copies d'étudiants aux trois variables et de comptabiliser le nombre d'erreurs commises dans chacune des copies d'étudiants de la classe, pour chaque plan. La classification des erreurs sera suivie d'une analyse plus ou moins détaillée sur la production de chacun d'eux.

Au prime abord, notre objectif consiste à détecter les différentes « anomalies » caractérisant chacune des productions écrites des étudiants. Dans cette expérimentation, l'intérêt est focalisé essentiellement sur la différence entre les deux tests sur la base des trois variables précités.

Nous avons effectué le dépouillement de toutes les données de la correction, et nous avons assigné un code à chaque copie de participant. Nous avons calculé le nombre d'erreur pour chaque catégorie. Ainsi, nous avons placés toutes nos données dans des tableaux en chiffres et en pourcentage.

La correction du corpus d'apprenants a donné lieu à des résultats que nous pouvons illustrer dans le tableau ci- dessous. Dans lequel nous avons comptabilisé le nombre des erreurs commises en fonction du total des mots, réparties en deux groupes distincts (G1 et G2).

Pour ce qui est des deux tableaux suivants, il est à préciser que le nombre d'erreurs commises est déterminé par les trois variables précitées. L'accent est surtout mis sur les erreurs liées au plan textuel et stylistique. L'aspect lié au plan lexical et morphosyntaxique, quant à lui, est relégué au second plan.

A) Tableau du groupe témoin (G1):

| Variable | Type d'erreur | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | |
|-----------------------------|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| Plan lexical | Lexique | 2 | 3 | 5 | 4 | 8 | 11 | 5 | 6 | 4 | 2 | 16 | |
| | Orthographe | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 10 | 4 | 2 | 3 | 1 | 15 | |
| Plan morphosyntaxique | Accord en genre | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| | Accord en nombre | 2 | 8 | 4 | 4 | 4 | 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | |
| | Accord sujet/verbe | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | | | 3 | |
| Plan textuel et stylistique | Structuration | | | 2 | 3 | | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 4 | |
| | Signe de ponctuation | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 12 | 4 | 5 | 4 | 10 | |
| | Cohérence | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | Cohésion | | | 2 | 3 | | 2 | | 3 | 3 | | 5 | |
| | style | | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | |
| Total de mots | | 51 | 50 | 44 | 34 | 66 | 55 | 49 | 40 | 28 | 61 | 106 | 548 |
| Total d'erreurs commises | | 12 | 19 | 20 | 25 | 20 | 48 | 28 | 25 | 24 | 15 | 59 | 295 |

B) Tableau du groupe expérimenté(G2):

| Variable | Type d'erreur | C1+ | C2+ | C3+ | C4+ | C5+ | C6+ | C7+ | C8+ | C9+ | C10+ | C11+ | |
|-----------------------------|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|
| Plan lexical | Lexique | 6 | 5 | 2 | 6 | 3 | 6 | 2 | 6 | 2 | 2 | 4 | |
| | Orthographe | 3 | 3 | 5 | 8 | 7 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 1 | |
| Plan morphosyntaxique | Accord en genre | 2 | 4 | 1 | | 1 | | 4 | | 1 | 1 | | |
| | Accord en nombre | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | | 4 | | 2 | 2 | 2 | |
| | Accord sujet/verbe | 1 | 1 | | 3 | | 1 | 5 | 1 | | | 2 | |
| Plan textuel et stylistique | Structuration | | | 1 | 2 | | 2 | | 3 | | | | |
| | Signe de ponctuation | 1 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| | Cohérence | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| | Cohésion | | | 1 | 2 | | 2 | | 3 | 1 | | | |
| | style | | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | |
| Total de mots | | 69 | 84 | 40 | 71 | 39 | 48 | 139 | 39 | 51 | 83 | 36 | 699 |
| Total d'erreurs commises | | 14 | 16 | 16 | 26 | 15 | 17 | 20 | 21 | 8 | 8 | 11 | 179 |

IV- Analyse et description des résultats:

IV-1 L'entretien:

Nous avons conçu un entretien directif traitant l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE avec une enseignante de traduction, afin de mettre à jour nos indicateurs qui vont nous permettre de vérifier notre hypothèse, les résultats de l'entretien nous montrent que l'enseignante de traduction préfère les exercices structuraux mais aussi la traduction vers la langue maternelle qui la considère en même temps un moyen d'explication et un contrôle de la compréhension des élèves, pour un meilleur enseignement d'une langue étrangère. Pour ce qui est des problèmes théoriques (absence d'équivalents dans la langue cible), elle le traduit par l'interprétation. Nous pouvons dire

Chapitre II: Approche méthodologique et étude du corpus

qu'il existe toujours des solutions face aux problèmes de la traduction. L'enseignante nous fait part de la réaction de ses étudiants quant à l'utilisation de la traduction, et nous affirme qu'ils sont toujours prêts et enthousiastes. Pour finir, l'enseignante de traduction trouve qu'il est utile d'utiliser la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE puis ce que les apprenants vont s'appuyer sur leur langue maternelle.

IV-2- L'expérimentation:

l'évaluation faite à partir de la grille a donné un aperçu général du nombre d'erreurs pour pouvoir répondre à notre question qui portait sur la qualité générale des deux tests.

Nous avons fait des comparaisons entre le test du groupe témoin et le test du groupe expérimenté, sur les trois plan (lexical, morphosyntaxique, textuel et stylistique).

Nous présenterons une synthèse des résultats obtenus par nos participants sous forme de graphe. Nous analyserons ces résultats dans le but de répondre à notre question de recherche.

Tableau comparatif en chiffre entre les deux groupe: (T.N 01)

| Variable | Groupe témoin | Groupe expérimenté |
|-----------------------------|---------------|--------------------|
| Plan lexical | 115 | 81 |
| Plan morphosyntaxique | 76 | 48 |
| Plan textuel et stylistique | 104 | 43 |
| Total des erreurs commises | 295 | 179 |
| Total des mots | 548 | 699 |

Tableau comparatif en pourcentage entre les deux groupe: (T.N 02)

| Variable | Groupe témoin | Groupe expérimenté |
|-----------------------------|---------------|--------------------|
| Plan lexical | 20,99% | 11,59% |
| Plan morphosyntaxique | 13,87% | 6,87% |
| Plan textuel et stylistique | 18,98% | 6,15% |
| Total des erreurs commises | 53,83% | 25,61% |
| Total des mots | 100% | 100% |

IV-2- a Analyse du test du groupe témoin:

Total des erreurs:

Le tableau **T.N 01** nous indique que le total d'erreurs commises est de 295, ce qui représente 53.83% du total des mots. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les résultats par catégories. Nous continuerons à donner les résultats par rapport à tous les types d'erreurs et de façon séparée.

Erreurs dans le plan lexical:

Le tableau **T.N 01** nous indique que les apprenants ont fait 115 erreurs sur le plan lexical. Par ailleurs, cette catégorie représente donc 20.99% de toutes les erreurs (lexique:12.04%; orthographe:8.94%) et arrive au premier rang des erreurs, soit le pourcentage le plus élevé, il s'agit de la catégorie avec le plus haut taux d'erreurs commises par les participants à l'étude.

Erreurs dans le plan morphosyntaxique:

La compilation de ces résultats nous montre le nombre 76 erreurs sur le plan morphosyntaxique, pour un pourcentage de 13.87% de toutes les erreurs (accord en genre: 1.64%; accord en nombre: 9.31%; accord sujet/verbe: 2.92%). Cette catégorie représente le taux le plus faible d'erreurs, donc les erreurs morphosyntaxique sont les erreurs que l'on rencontre le moins souvent chez les participants à l'étude. De façon générale, il y a moins d'étudiants qui ont des problèmes avec le plan morphosyntaxique.

Erreurs dans le plan textuel et stylistique:

Le tableau **T.N 01** nous montre que les participants ont fait le total de 104 erreurs, pour un pourcentage de 18.98% de toutes les erreurs (structuration: 3.47%; signe de ponctuation: 9.67%; cohérence:1.46%; cohésion:3.28%; style:1.09%). Cette catégorie arrive au deuxième rang des erreurs après la catégorie du lexique.

Pour résumer, les erreurs commises dans le test du groupe expérimenté se trouvent en ordre du nombre dans les catégories suivantes: plan lexical (20.99%), plan textuel et stylistique (18.98%), plan morphosyntaxique (13.87%).

IV-2- b Analyse du test du groupe expérimenté:

Total des erreurs:

Le tableau **T.N 01** nous indique que le total d'erreurs commises est de 179 ce qui représente 25.61% du total des mots. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons, comme pour le test du groupe témoin, les résultats par catégories. Nous continuerons à donner les résultats par rapport à tous les types d'erreurs et de façon séparée.

Erreurs dans le plan lexical:

Le tableau **T.N 01** nous indique que les apprenants ont fait le total de 81 erreurs sur le plan lexical. Cette catégorie représente donc 11.59 % de toutes les erreurs (lexique: 6.29%; orthographe: 5.29%) et arrive au premier rang des erreurs les plus fréquentes, soit le pourcentage le plus élevé de toutes les catégories.

Erreurs dans le plan morphosyntaxique:

La compilation de ces résultats nous montre le nombre de 48 erreurs sur le plan morphosyntaxique, pour un pourcentage de 6.87% de toutes les erreurs (accord en genre: 2%; accord en nombre: 2.86%; accord sujet/verbe: 2%) et sont donc placées au deuxième rang après la catégorie du lexique.

Erreurs dans le plan textuel et stylistique:

Le tableau **T.N 01** nous montre que les participants ont fait le total de 43 erreurs pour un pourcentage de 6.15% de toutes les erreurs (structuration: 1.14%; signe de ponctuation: 2.72%; cohérence: 0.57%; cohésion: 1.29%; style: 0.43%). Les difficultés semblent avoir été surmontés par les apprenants. Cette catégorie représente le taux le plus faible d'erreurs, donc les erreurs concernant le plan textuel et stylistique sont ceux que l'on rencontre le moins souvent chez les participants à l'étude. De façon générale, il y a moins d'étudiants qui ont des problèmes avec le plan textuel et stylistique.

Pour résumer, les erreurs commises dans le test du groupe expérimenté se trouvent en ordre du nombre dans les catégories suivantes: plan lexical (11.59%), plan morphosyntaxique (6.87 %), plan textuel et stylistique (6.15%).

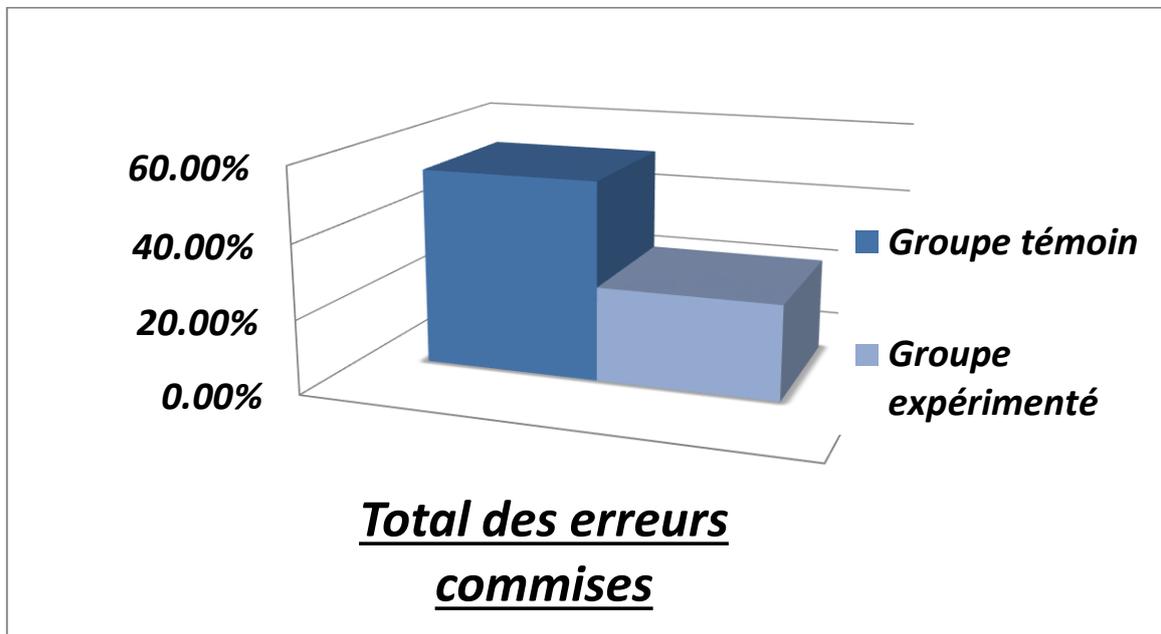
IV-2- c Comparaison entre le test du groupe témoin (G1) sans traduction et le test du groupe expérimenté (G2) avec la traduction:

Les graphes ci-dessous présentent les différences entre les deux tests par rapport aux trois plans: lexical, morphosyntaxique, textuel et stylistique. Les paragraphes qui suivent donneront les détails par rapport aux comparaisons entre les deux tests sur le plan du nombre de mots, du nombre total d'erreurs et sur les trois plans précités.

Comparaison entre le total des mots:

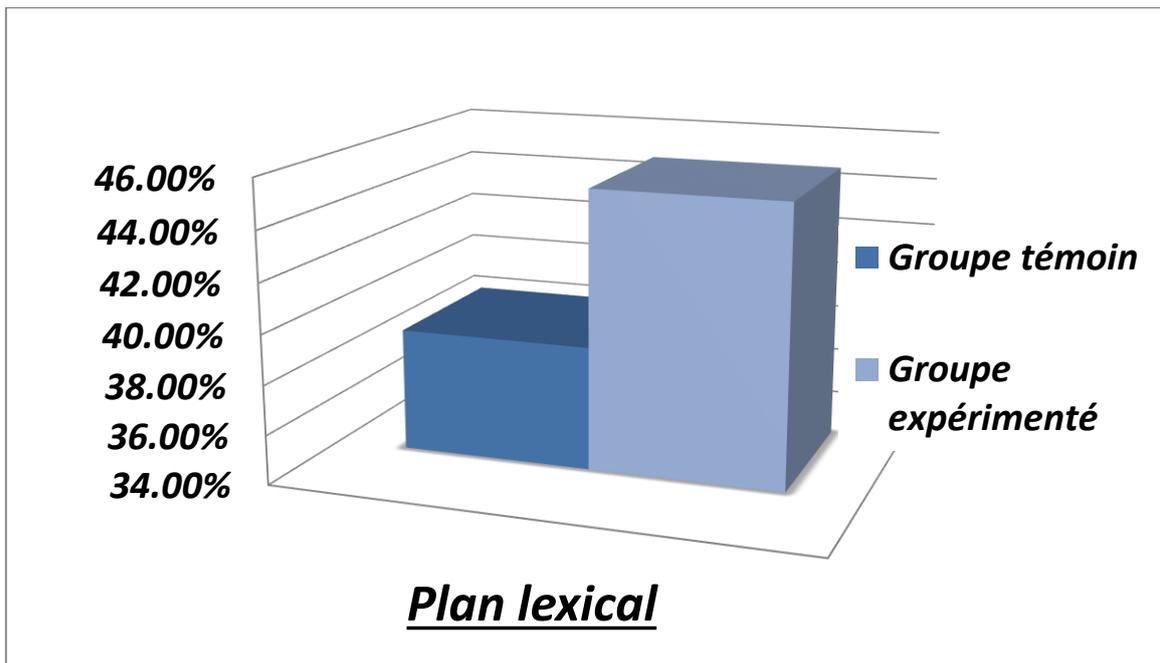
En analysant le tableau **T.N 02** (à la page 25), nous notons que la moyenne des mots écrits par les apprenants a augmenté de 21.60 % (548 pour le test du groupe 1, directement en L2 et 699 pour le test du groupe 2, traduite). En comparant les deux textes, les apprenants du groupe expérimenté ont fait des compositions avec plus de mots par rapport aux apprenants du groupe témoin. Les paragraphes qui suivent donneront les résultats descriptifs.

Comparaison entre le nombre total des erreurs commises:



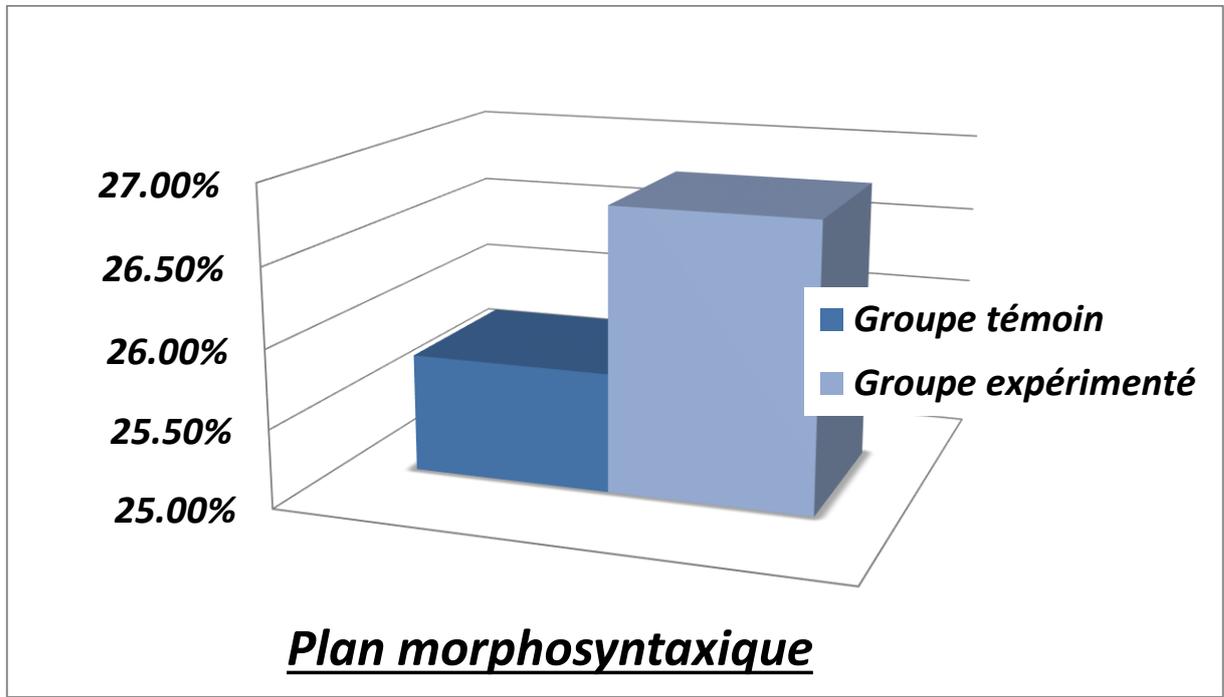
Les données compilées entre les deux compositions montrent une diminution significative dans le nombre total des erreurs commises par les participants à l'étude avec une différence de . On examinera maintenant cette proportion pour chaque catégorie. Les paragraphes suivants donneront les pourcentages d'erreurs calculés par rapport au nombre total des mots.

Comparaison entre le plan lexical des deux tests:



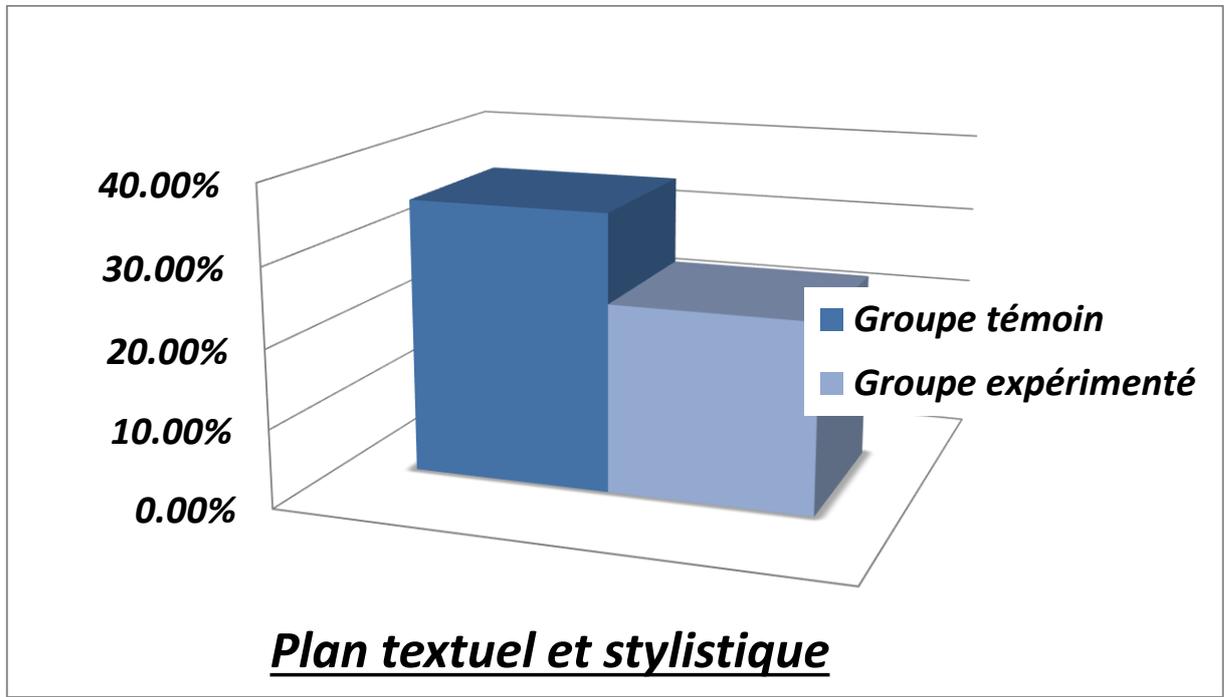
Les données compilées entre les deux tests montrent une diminution du pourcentage d'erreurs commises dans le plan textuel avec une différence de 9,4%. Dans cette catégorie, nous voyons des changements dans toutes les sous-catégories, une par rapport aux autres, les pourcentages des différences sont: lexique: 5,75% orthographe: 3.65%. En comparant de façon générale, sept participants du groupe expérimenté ont fait moins d'erreurs de lexique par rapport aux participants du groupe témoin et cinq participants du groupe expérimenté aussi ont diminué le nombre d'erreurs d'orthographe par rapport au groupe témoin.

Comparaison entre le plan morphosyntaxique des deux tests:



Les données compilées entre les deux tests montrent une diminution du pourcentage d'erreurs commises dans le plan morphosyntaxique avec une différence de 7%. Nous voyons également des changements dans toutes les sous-catégories, une par rapport aux autres, les pourcentages de différence sont: accord en genre: 0,39%, accord en nombre: 6,45%, accord sujet/verbe: 0,92%. En comparant de façon générale, l'accord en genre ne semble pas être un problème évident pour les apprenants du groupe témoin, en effet, sept participants du groupe témoin ont fait moins d'erreurs d'accord en genre, à peine ont-ils fait une à deux erreurs. Dix participants du groupe expérimenté ont fait moins d'erreurs d'accord en nombre par rapport aux participants du groupe témoin. Nous remarquons aussi, que lorsqu'il s'agit d'erreurs d'accord sujet/verbe, celles-ci sont commises presque à la même fréquence.

Comparaison entre le plan textuel et stylistique des deux tests:



Pour le plan textuel et stylistique, les données compilées entre les deux tests montrent une augmentation du pourcentage d'erreurs commises sur ce plan avec une différence de 12:83%. Nous voyons une diminution significative dans tous les pourcentages de toutes les sous-catégories. Les pourcentages de différences sont: structuration: 2,33%, signe de ponctuation: 6,95% cohérence: 0,89%, cohésion: 1,99%, style: 0,66%. En comparant de façon générale, sept participants du groupe expérimenté ont fait moins d'erreurs de structuration par rapport aux participants du groupe témoin, huit participants du groupe expérimenté ont fait moins d'erreurs de signe de ponctuation que les participants du groupe témoin. Seulement quatre participants du groupe expérimenté ont fait une seule erreur de cohérence contrairement aux participants de groupe témoin, huit d'entre eux ont fait une erreur de cohérence. Presque les mêmes constatations pour la sous-catégorie de cohésion, cinq participants du groupe expérimenté ont fait une à trois erreurs de cohésion et six participants du groupe témoin ont fait deux à cinq erreurs de cohésion. En ce qui concerne le style, pour le groupe expérimenté, seulement trois participants n'ont pas respecté le style demandé, et pour le groupe témoin, six participants n'ont pas respecté le style demandé.

V- Interprétation des résultats:

L'objectif spécifique de cette recherche était de démontrer d'une manière évidente dans quelle mesure la traduction aide ou entrave les productions écrites des apprenants du FLE, en partant de l'idée que l'apprenant du FLE a recours instinctivement à la traduction (quelle soit permise ou non). C'est dans cette optique et entouré de ces considérations que nous avons entamé notre recherche, afin de vérifier si celle-ci influence la qualité des productions écrites en français. Notre étude nous a porté à formuler l'hypothèse que l'utilisation de la traduction facilite l'apprentissage du FLE. De plus, nous avons formulé l'hypothèse que l'utilisation de la traduction dans les productions écrites améliore leurs qualités. Autrement dit, en faisant la traduction de l'arabe au français, les apprenants feront moins d'erreurs. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons adapté nos outils de recherche à l'étude de référence. Dans cette partie-ci, nous présenterons les interprétations des résultats de l'analyse des données présentées aux paragraphes précédents.

Nous avons choisi trois plans (lexical, morphosyntaxique, textuel et stylistique) comportant dix types d'erreurs pour mesurer le nombre d'erreurs commises par les apprenants à l'étude. Les résultats obtenus dans chaque sous-catégorie montrent une différence plus ou moins significative dans certains cas, mais pris dans leur ensemble, le résultat est différent: l'ensemble des erreurs commises présente des affirmations significatives. Nous avons constaté qu'il existe une différence sur les trois plans. Le test fait directement en L2 comporte plus d'erreurs sur les trois plans comparativement à celui avec la traduction de la LI en L2. Notre compilation de ces résultats a été effectuée en comparant les pourcentages d'erreurs des deux tests par rapport aux totaux des mots.

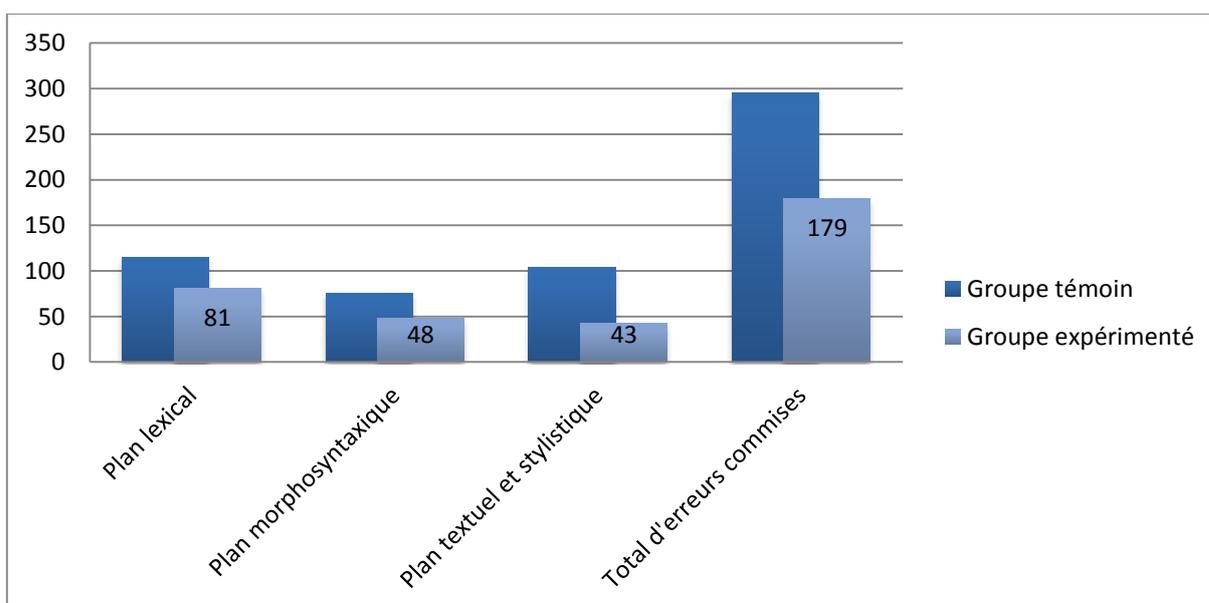
Les résultats dans chaque sous-catégorie sont différents les uns par rapport aux autres, le degré de différence entre chaque catégorie se démarquant de façon concrète et évidente. De plus, les taux les plus élevés d'erreurs se retrouvent dans les productions du groupe témoin, c'est-à-dire chez les participants qui n'ont pas fait de traduction. Mentionnons aussi que la différence la plus élevée entre les totaux d'erreurs se trouve dans le plan textuel et stylistique. En effet, les participants du groupe expérimenté ont fait moins d'erreurs sur ce plan parce qu'ils ont traduits les compositions qu'ils ont d'abord fait en arabe avec un style respecté, moins d'erreurs de cohérence, cohésion et structuration. Quant aux

participants du groupe témoin, la plus part d'entre eux n'ont pas respecté le style demandé, et ont commis beaucoup d'erreurs sur ce plan.

Nous pouvons dire qu'il y a une influence certaine de la traduction dans les productions écrites, en d'autres termes, les participants se basent sur leur langue maternelle quand ils écrivent en français. Cela s'explique par les différences significatives d'abord du total des mots dans les deux tests (548 pour le G1 et 699 pour le G2). Ensuite, par le total des erreurs dans les deux tests, il existe également une différence significative (295 pour le G1 et 179 pour le G2).

De plus, d'après les propos de l'enseignante que nous avons interrogé, la traduction comporte beaucoup d'avantages aux apprenants du FLE malgré ses problèmes théoriques, elle affirme aussi que les apprenants sont toujours enthousiastes quant à l'utilisation de la traduction que se soit de la L1 à la L2 ou l'inverse.

D'après notre constatation de la diminution des erreurs sur les trois plans que nous avons choisi pour établir notre analyse, nous pouvons affirmer qu'il existe certains avantages de la traduction dans les productions écrites, et nous pouvons également dire que la traduction améliore la qualité des productions écrites.



Conclusion

Conclusion

« Une conclusion, c'est quand vous en avez assez de penser »

Herbert Fisher

Nous avons réalisé ce modeste travail dans le but d'examiner si le recours à la traduction par les apprenants du français langue étrangère comporte des avantages ou des inconvénients. Notre travail est une étude purement descriptive des erreurs d'écriture des apprenant du FLE.

Nous avons commencé ce travail par exposer les concepts-clés que nous avons jugés ayant une relation étroite avec notre sujet de recherche. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les méthodologies qui se sont succédées avaient une place controversée quant à la traduction; elle est primordiale dans quelques une et insignifiante pour d'autres.

Pour examiner dans quelle mesure la traduction influençait les productions écrites en L2 des apprenants de FLE, et dans quelle mesure la traduction, aidait ou entravait la qualité des compositions écrites, nous avons consacré tout un chapitre afin de répondre à ces problématiques. Nous avons supposé qu'en faisant la traduction de la L1 à la L2 les apprenants vont améliorer la qualité de leurs productions écrites. Par conséquent, pour confirmer notre hypothèse, nous avons effectué une démarche analytique, suivie d'interprétation des données.

À partir des deux compositions et d'un interview, nous avons pu répondre aux deux questions que nous avons soulevé et qui constituaient notre objectif de recherche. Ainsi, nous avons adapté notre interview pour qu'il répond le plus fidèlement possible à nos interrogations sur les processus de traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

À ce sujet, nous avons identifié trois catégories d'erreur: plan lexical, plan morphosyntaxique, et plan textuel et stylistique. Nous avons établi pour chaque plan, des sous-catégories de types d'erreurs: lexicale, orthographe, accord en genre, nombre et sujet/verbe, structuration, signe de ponctuation, cohérence, cohésion et style. Par la suite, pour traiter l'information ainsi recueillie et conférer un statut empirique à notre étude, nous avons fait des analyses statistiques pour vérifier le degré de signification des différences entre les résultats.

Les données compilées de notre expérimentation, nous montrent que la composition rédigée en L1 ensuite traduit en L2 comportait moins d'erreurs sur les trois plans que celle qui est rédigée directement en L2. Ceci représente donc un avantage puisque les étudiants

rassemblent d'abord leurs idées principales en L1 et les traduisent par la suite en L2 en une production cohérente avec moins d'erreurs. Il fait souligner également, les propos de l'enseignante de traduction que nous avons interviewé, qui nous affirme la motivation des apprenant du FLE lors des exercices de traduction. En effet, pour un apprenant d'une langue étrangère, il est rassurant de se baser sur sa L1 pour confronter les situations problèmes auxquelles il fait face.

Suite à l'expérience que nous avons menée avec les apprenants de FLE, nous confirmons notre hypothèse que la traduction comporte des avantages pour les productions écrites des apprenants du FLE, et les améliore.

Ce travail, bien que mené à son terme, est loin d'avoir été sans difficultés, nous souhaitons avoir pu donner une description aussi objective que possible sur le rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous estimons que quelque soit l'importance de l'éclairage que la théorie peut nous apporter, il n'est pas de meilleure façon d'apprendre que de mettre la main à la pâte pour façonner son pain et de se jeter à l'eau pour apprendre à nager.

Pour conclure, nous proposons de concevoir un programme adapté aux apprenants du FLE en fonction de leurs spécificités, un enseignement qui se fait selon une méthode qui ne banni pas totalement la traduction, mais que l'enseignant seul peut juger l'utilisation de la traduction dans les cas auxquels il est confronté, et que cette dernière peut bien l'aider à trouver les solutions qui peuvent lui convenir.

Résumé

Résumé

«Il ne se fait pas plus long récit que ce qu'on nomme un résumé»

Antonine Maillet

Nous nous interrogeons sur l'efficacité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Chaque méthode qui est apparue avait une position se sont favorable ou défavorable envers la traduction sans qu'aucune d'elle ne puisse s'imposer définitivement au détriment des autres ; nous avons traité ce point dans notre carte théorique ainsi que les concepts ayant une relation avec notre thème. Dans notre cadre méthodologique, nous avons examiné si la traduction aide ou entrave les productions écrites des apprenants du FLE, Nous avons effectué notre expérimentation auprès de deux groupes d'étudiants de français dans l'université de Abu Bakr Belkaid qui devaient rédiger une composition directement en L2 et une autre en écrivant d'abord leur texte en LI et en le traduisant ensuite en L2. Après l'analyse des résultats et leur interprétation, nous avons confirmé notre hypothèse de départ. En effet, les productions écrites en L1 ensuite traduit en L2 comportaient moins d'erreurs que celle écrites directement en L2. Donc la traduction présente un avantage pour les productions écrites des apprenants du FLE.

Mots clés:

Langue première - Langue seconde - Traduction - enseignement/apprentissage - Erreur - production écrite.

Références
bibliographiques

Références bibliographiques

«Une citation sans références est à peu près aussi utile qu'une horloge sans aiguilles»

Paul Desalmand

- ❖ Bibeau, G. (1979). Hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère. In G. Rondeau, G. Bibeau, G. Gagné, G. Taggart, I. Darbelnet, Vingt-cinq ans de linguistique au Canada. Montréal: Centre éducatif et culturel, p. 559-580.
- ❖ Brooks, A (1996). An Examination of Native Language Processing in Foreign Language Writing. Discertation : Vanderbilt University, Nashville.
- ❖ Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE International.
- ❖ Conseil de l'Europe, (2000), Un cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- ❖ Corder, P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, p. 161-169.
- ❖ Cuq, I.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE International.
- ❖ Dabène, M. (1996). Pour une contrastivité "revisitée", *ELA*, 101, p. 393-400.
- ❖ Debaisieux, M. & Valli, A. (2003). Lectures en langues romanes. Vers une compétence plurilingue. *Le Français dans le Monde*, p. 143-154.
- ❖ Demanueli J. et Demanueli C., (1997), La traduction : mode d'emploi, glossaire analytique, Paris, Milan, Barcelone : Masson.
- ❖ Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- ❖ Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique de langues. Paris: Hachette.
- ❖ Galisson R., (1980), D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme, Paris : CLÉ international.
- ❖ Germain, C. (2001). Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire. Paris: CLE international.
- ❖ Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 441-461.
- ❖ Kobayashi, H. et Rinnert, C. (1992). Effect of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, vol. 42, no2, p.183-215.

- ❖ Kupferberg, L. et Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, vol. 5, p. 149-165.
- ❖ Ladmiral J-R., (1994), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
- ❖ Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition.
- ❖ Martinez, P, (2002) « la didactique des langues étrangères », Coll. *Que sais-je ?* Paris,, p 99.
- ❖ Mounin G., (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris : éditions Gallimard.
- ❖ Mounin G., (1994), *Les belles infidèles*, Paris : Presses universitaires de Lille.
- ❖ Puren C., (1996), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, CLÉ international.
- ❖ Puren C., (2000), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Crédif/Didier.
- ❖ Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRA L*, XXXIV, p. 183-197.
- ❖ Trévis, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants., des enseignants et des linguistes Un défi pour la didactique. *VALS ASLA Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, vol. 59, p. 171-90
- ❖ Trévis, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langues étrangères (.4JLJ)*, vol. 8, p. 5-39.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale | 1 |
| Partie théorique | 5 |
| I- Traduction: définition du terme | 6 |
| II- les problèmes théoriques de la traduction: | 8 |
| III- Le statut de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE: | 9 |
| III.1 Comment les enseignants utilisent-ils la traduction, de quelle manière et dans quel but? | 9 |
| III.2 L'évolution sur la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère | 10 |
| IV- Définition de la production écrite : | 15 |
| V- L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie: | 16 |
| Partie méthodologique | 17 |
| I- Description des outils de recherche: | 18 |
| I-1- l'entretien: | 18 |
| I-2- L'expérimentation: | 19 |
| II- L'échantillon: | 20 |
| III- Présentation des résultats: | 20 |
| III-1- Présentation des résultats de l'entretien: | 20 |
| III-2- Présentation des résultats de l'expérimentation: | 22 |
| A) Tableau du groupe témoin (G1): | 23 |
| B) Tableau du groupe expérimenté(G2): | 24 |
| IV- Analyse et description des résultats: | 24 |
| IV-1 L'entretien: | 24 |
| IV-2- L'expérimentation: | 25 |
| Tableau comparatif en chiffre entre les deux groupe: (T.N 01) | 25 |
| Tableau comparatif en pourcentage entre les deux groupe: (T.N 02) | 25 |
| IV-2- a Analyse du test du groupe témoin: | 26 |
| IV-2- b Analyse du test du groupe expérimenté: | 27 |
| IV-2- c Comparaison entre le test du groupe témoin (G1) sans traduction et le test du groupe expérimenté (G2) avec la traduction: | 28 |
| V- Interprétation des résultats: | 32 |
| Conclusion | 33 |
| Résumé | 36 |
| Références bibliographiques | 38 |

