

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



N° d'inscription : /.....

N° de série : /.....

Université Constantine 1
Faculté des Langues et des Lettres
Département de Traduction

Thème :

Enseignement du F.L.E. pour les Etudiants de Traduction

Cas du département de traduction de l'université de Batna

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère en traduction

Sous la direction du :
Pr. Saïd KHADRAOUI

présenté & soutenu par :
Mme. Asma BENABBAS

Membres du jury :

Président : Pr. Ferhat MAMERI Professeur..... - Université de Constantine
Rapporteur : Pr. Saïd KHADRAOUI Professeur..... - Université de Batna
Examineur : Pr. Abdelouahab DAKHIA Professeur..... - Université de Biskra
Examineur invité : Dr. Tarek BENZEROUAL Maitre de Conférences - Université de Batna

Année Universitaire
2012/2013

Remerciements

« Celui qui ne remercie pas les gens ne remercie pas Dieu... »

Je remercie Dr. Tarek BENZEROUAL pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire. Aussi, au Pr. Saïd KHADRAOUI pour avoir accepté d'adopter ce modeste travail.

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'Ecole Doctorale de Traduction (Université Mentouri -Constantine-).

Mes remerciements vont autant aux enseignant(e)s du département de traduction de l'université Lhadj Lakhdar -Batna- qui m'ont offert leurs aides gratuites et pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués, je pense à : Mr. Zohéir ABDESSALAM, Mme. Rahma ZEGADA, Mme. Amel LAKHDAR FRIHA.

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à Mme. Lirya ABDESSAMED responsable du service des statistiques à la faculté des langues et des lettres, Mme. Fayrouz BOUMEDJENE et Mme. BELHADI (bibliothécaires) pour leur aide si précieuse et leur patience,

Un grand merci à mes relectrices : mes sœurs Fatima, wafia, Nassima et mon amie Rima DJELLAB, pour leur soutien, conseils et suivi.

J'exprime ma profonde reconnaissance à toutes les personnes (amies et famille) qui m'ont soutenu tout au long de mes études (post-graduation en particulier). Qu'elles trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude.

Asma B.

II.2. Méthodologies de la didactique du F.L.E	57
II.2.1. La méthodologie traditionnelle	59
II.2.2. La méthodologie directe	61
II.2.3. La méthodologie active	65
II.2.4. La méthodologie audio-orale	68
II.2.5. La méthodologie audiovisuelle	71
II.2.6. L'approche communicative	74
II.2.7. L'éclectisme actuel	77
PARTIE PRATIQUE	
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DU MODULE DE PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE AU DEPARTEMENT DE TRADUCTION DE BATNA (ETUDE QUANTITATIVE)	
I.1. Lieu de l'enquête	83
I.1.1. Création du département de traduction à Batna	83
I.1.2. Le département en chiffres	84
I.1.3. Langues d'étude et canevas	85
I.2. Analyse du questionnaire	89
I.2.1. Présentation et interprétation des résultats	89
I.2.1.1. Informations générales	89
I.2.1.2. L'enseignement du PLF au département de traduction de Batna	90
CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DU MODULE DE PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE AU DEPARTEMENT DE TRADUCTION DE BATNA (ETUDE STATISTIQUE ANALYTIQUE)	
II.1. Impact du module de P.L.F. sur les modules de traduction français–arabe–français	121
II.1.1. Etat des lieux	121
II.1.2. Analyse des données	129
II.1.2.1. catégorisation des données	129
II.1.2.2. Commentaires	137
II.1.2.3. Interprétation des résultats	138
II.2. Vers un cursus cohésif	141
II.2.1. Réformes de forme	142
II.2.1.1. Les conditions d'inscription	142
II.2.1.2. La charge horaire	143
II.2.2. Réformes de fond	145
II.2.2.1. Programme de première année	146
II.2.2.2. Programme de Deuxième année	147
II.2.2.3. programme de troisième année	149
II.2.2.4. Programme de quatrième année	151
Conclusion générale	153
Résumé en langue anglaise	160
Résumé en langue arabe	170
Liste bibliographique	188
Annexes	194

« 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

INTRODUCTION GENERALE

Nous entendons souvent l'expression : « la traduction est, à la fois, un art et une science ». Nous savons, également, que l'art est inné alors que la science est acquise. Le côté artistique de la traduction est le fond même de cette discipline, c'est ce « *pouvoir magique* » de redire, réécrire, ré exprimer les dires, les écrits, les expressions d'une autre personne dans une autre langue, c'est cette capacité d'entrer dans son esprit et de comprendre ses idées et intentions afin de les rendre le plus fidèlement possible. C'est l'art de jouer le double rôle du lecteur et de l'auteur.

Quant au côté scientifique de la traduction, c'est tous ces acquis relatifs à cette discipline : les techniques de traduction, les méthodologies, et surtout la maîtrise des langues, car la traduction n'est autre qu'un moyen de communication langagier, du fait que c'est un passage d'une langue à une autre. Cela implique aussi bien la charge extralinguistique que porte et transporte la langue. De ce fait, nous confirmons la parenté étroite entre la traduction et le domaine de la didactique des langues étrangères ; celui-là ne peut qu'être une étape primordiale avant de passer à l'apprentissage de la traduction ce qui devrait, normalement, être une évidence, du fait que sans la maîtrise de deux langues, au minimum, la traduction est impossible, voire même utopique.

Nous allons donc partir du côté scientifique de la traduction pour mener notre recherche qui portera sur l'enseignement des langues étrangères (le français en particulier) pour les futurs traducteurs (étudiants de traduction).

Motivations et choix du sujet :

Colloques tenus, séminaires organisés, recherches menées, études suivies, ... tous pour une même raison, celle de perfectionner cette discipline et de la fonder sur des bases solides lui permettant de former une élite capable de pratiquer ce métier, à la fois noble et méticuleux, de traducteur. Pourtant, l'état actuel de cette discipline ne reflète pas ces efforts et cet objectif. Chaque année, les départements de traduction, à l'échelle nationale, confèrent à des centaines d'étudiants le diplôme de licence en traduction. Ces étudiants sont, en principe, orientés essentiellement vers le métier de traducteur.

Pourtant, seulement une minorité est digne de pratiquer ce métier, vu le faible niveau en matière de langues étrangères. Ce constat nous a poussés à revoir la question de la formation du traducteur en Algérie, surtout en ce qui concerne l'héritage offert à l'étudiant de traduction dans le domaine des langues étrangères.

Mais du fait qu'il n'est pas faisable de soumettre à l'étude toutes les langues du cursus de licence de traduction dans le cadre d'une initiation à la recherche (cela nécessite plutôt une étude plus détaillée et plus profonde), nous avons donc opté pour la langue française étant donné que c'est :

✦ La première langue étrangère en Algérie, elle occupe un statut privilégié social aussi bien que scolaire, ce qui mène à croire que c'est une langue bien maîtrisée notamment par la classe instruite représentée par les universitaires surtout ceux issus des départements de langues.

✦ La première langue étrangère obligatoirement étudiée dans la filière de traduction, la deuxième langue étrangère diffère d'un département à l'autre, tels les départements d'Oran et d'Alger qui ont comme troisième langue l'espagnole et l'Allemand.

Aussi, les recherches, en ce qui concerne la didactique de traduction ou bien la didactique des langues en relation avec la traduction (le cas de notre recherche), se font rares à notre connaissance, au sein de l'Ecole Doctorale de Traduction ; on s'intéresse plutôt aux sujets liés directement à l'acte et au processus de traduction. Nous avons donc essayé d'apporter une modeste contribution dans le domaine de la didactique.

Objectifs :

Nous allons, dans ce travail, essayer de revoir la place de la langue française au sein du cursus de la licence en traduction. En d'autres termes, nous allons étudier *la didactique du Français Langue Etrangère pour les étudiants de traduction* afin de déterminer quelle langue française est réellement enseignée à ces étudiants et quelle langue française doit, en réalité, être enseignée, d'une part.

D'autre part, nous allons essayer de considérer la relation entre le module de FLE et les modules de traduction français/arabe/français.

L'objectif de notre étude est donc triple : l'exposition de l'état actuel avec toutes les imperfections qu'il comporte, puis démontrer l'effet du module de FLE sur les modules de traduction, et enfin proposer une nouvelle situation didactique pour l'enseignement du français langue étrangère aux étudiants de traduction ;

Le premier objectif de notre recherche est donc la présentation de l'état des lieux, c'est-à-dire la situation actuelle de l'enseignement du FLE aux départements de traduction. Cette étape comporte la présentation du cursus proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique lequel nous allons projeter sur le programme adopté par le département de traduction de l'université de Batna qui constitue le champ expérimental de notre recherche. Cette projection démontrera les écarts entre « *le prévu* » et « *le réel* ».

Pour ce qui est du deuxième objectif (étudier la relation entre le module de FLE et les modules de traduction), il s'agit de comparer les résultats des étudiants en ce qui concerne ces modules et non pas le contenu ; ce dernier peut faire l'objet d'une autre étude. L'objectif est donc de déduire si un bon niveau en FLE correspond obligatoirement à un bon niveau en traduction français que ce soit en thème ou en version.

Nous allons, postérieurement, nous baser sur « *le prévu* » (qui est le cursus ministériel) pour remédier aux écarts observés en proposant un cursus alternatif qui concorde avec les grands axes du cursus ministériel, et cela constituera notre troisième objectif.

Problématique et hypothèse :

Nul ne réfute que la maîtrise des langues est une condition nécessaire pour la pratique de la traduction, mais ce qui est problématique c'est la manière d'enseigner ces langues à un futur traducteur vue la spécificité de cette discipline.

Etant donné que nous nous focalisons, dans notre thème, sur la langue française nous nous sommes posé la question : « *quelle langue française pour un traducteur ?* ».

Cette problématique tourne autour de trois pivots à savoir :

- 1. Le quoi ?** : On s'interroge dans cette phase sur le cursus de langue française enseigné aux départements de traduction. En réponse à cette interrogation, nous distinguons, dans notre travail, trois types de cursus : le premier est « *prévu* », c'est celui proposé par le ministère de la tutelle, le deuxième est « *réel* » ; il s'agit du cursus adopté par le département de traduction de Batna. Le dernier est celui que nous allons proposer pour corriger les imperfections observées dans le programme réel tout en reprenant les grands axes du premier.
- 2. Le comment ?** : Il s'agit de la manière avec laquelle se déroule le cours du FLE, ainsi que la méthodologie adoptée pour son enseignement. Ce point sera divisé en deux parties : l'une théorique et comporte les méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE, et l'autre pratique et exposera différents côtés de la situation didactique en classe de FLE au niveau du département de traduction de Batna à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants de PLF.
- 3. Le pourquoi ?** : Autrement dit : quelles sont les connaissances censées être maîtrisées à la fin de la formation? celles-ci seront exposées dans le cursus que nous allons suggérer.

Suite à ces interrogations, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les cours de FLE présentés aux départements de traduction ne correspondraient pas aux attentes d'un futur traducteur et ne répondraient pas aux besoins spécifiques de son métier.

Méthodologies :

Afin de répondre aux questions relatives à notre problématique, nous avons fait recours à plusieurs méthodologies de recherche, chacune correspondant à une partie de notre étude.

En effet, Nous avons opté pour une recherche conceptuelle théorique en vue de définir et de clarifier les concepts clés de notre travail.

La méthodologie historique se présente dans le chapitre qui traite l'historique et les méthodologies de l'enseignement du FLE.

Pour le traitement des données chiffrées obtenues à l'aide d'instruments de quantification statistiques qui sont le questionnaire et le sondage des notes relatives aux modules de PLF et de traduction français-arabe-français, il en est ressorti que c'est la méthodologie quantitative qui est la plus adéquate. A cet effet, nous avons suivi un raisonnement inductif basé sur les données observées, qui permet ainsi une généralisation de nos résultats.

La méthodologie descriptive a servi à décrire systématiquement le phénomène objet de notre étude qui est le programme de PLF enseigné aux étudiants de traduction et à établir des regroupements et classifications de données relatives à ce programme.

Toute fois, pour arriver à l'étape de conception du programme alternatif, nous avons considéré le programme prévu par le ministère et celui appliqué par le département de traduction de Batna comme prémisses à partir desquelles nous avons déduit ce programme, et ce suite à un raisonnement déductif logique.

Plan :

Nous avons organisé notre travail en deux parties : théorique et pratique chacune portant deux chapitres.

Le premier chapitre de la partie théorique présente les termes clés que nous allons rencontrer tout au long de cette étude, alors que le deuxième chapitre est réservé à l'historique et aux méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère à travers l'axe de temps et celui de lieu.

Alors que les deux chapitres de la partie pratique comportent respectivement :

- ✓ L'exposé de la situation didactique dans la classe de FLE au département de traduction de Batna à travers l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants du module de perfectionnement linguistique français.
- ✓ L'exploration des notes des modules relatifs à notre recherche (le PLF et les traductions français-arabe et arabe-français) lesquelles déterminent la relation entre ces modules ; elles définissent, donc, l'impact du module de PLF sur les modules de traduction français thème et version.

Nous allons conclure ce deuxième chapitre de la partie pratique par la conception d'un programme que nous avons jugé, selon notre humble avis, adéquat à la formation d'un futur traducteur.

La synthèse de tout le travail, le bilan et les perspectives pour une recherche ultérieure feront l'objet de la conclusion générale de ce mémoire.

Partie théorique

*« La théorie c'est quand on sait tout
et que rien ne fonctionne »*

Albert Einstein

« *Le conformisme commence à la définition* »

George Braque

CHAPITRE I : ELEMENTS DEFINITOIRES

Toute étude nécessite obligatoirement le passage par une partie théorique qui débouche par une partie pratique lui offrant sa crédibilité.

Pour ce, le premier chapitre de la partie théorique, qui n'est en fait qu'un préambule pour notre travail, se matérialise par des définitions des concepts clés qui nous accompagneront tout au long de notre recherche. Ce qui justifie d'ailleurs la nécessité de maîtriser le mieux possible ces concepts, et légitime, par conséquence, l'utilité de ce chapitre.

Les termes partis-prenants du chapitre consacré aux définitions sont ceux qui constituent l'intitulé de notre recherche qui est : « ***Didactique du FLE aux Etudiants de Traduction*** ». Nous allons donc définir :

* Didactique : un terme qui comporte en lui seul trois autres concepts ; à savoir : *enseignement, apprentissage et pédagogie* puisque celle-ci a une relation étroite avec la didactique ; et nous ne pouvons parler d'enseignement sans avoir une idée sur la pédagogie.

* Une définition des principaux axes que comporte le milieu didactique qui sont au nombre de trois: *enseignant, étudiant* (apprenant) et *cursus*, est primordiale. Mais la définition des termes « apprentissage » et « enseignement » nous a permis de s'en passer de la définition du terme «enseignant » ainsi que celle d'« apprenant », et pour ce, nous n'allons présenter que la définition du terme «cursus».

* FLE : et qui engendre la définition du français langue étrangère par opposition à la langue maternelle, et du français langue seconde.

* Comme Le terme « *traduction* » est un mot clef dans notre travail il sera donc aussi défini.

* Un chapitre sera consacré aux méthodologies de l'enseignement des langues étrangères ; ce qui nous emmène à inclure la définition de «*méthodologie*» ou de « *méthode* ».

Avant d'entamer le chapitre, il est à noter que les définitions de certains termes se ressemblent tellement que cela engendre une certaine ambiguïté. Nous nous sommes trouvés alors dans l'obligation de définir l'un par rapport à l'autre afin de mieux les distinguer, raison pour laquelle nous allons définir l'« *apprentissage* » par rapport à l'« *enseignement* » et la « *didactique* » par rapport à la « *pédagogie* ».

Nous allons ainsi commencer par présenter la définition des deux termes : didactique et pédagogie.

I.1. Définition de la didactique / pédagogie :

Plusieurs définitions sont attribuées au terme de pédagogie par le dictionnaire de la Collection Encarta :

- Pédagogie** :¹ - Manière et méthode employées dans l'enseignement pour transmettre des connaissances à des élèves ;
- Qualité d'une personne qui sait transmettre des connaissances d'une manière claire et efficace ;
 - Pratique de l'enseignement ;
 - Science qui étudie les méthodes de l'éducation et de la transmission du savoir.

Et selon le dictionnaire Larousse, la pédagogie est : science de l'éducation ou encore, méthodes d'enseignement.²

Alors que la **didactique** est définie comme « **science** ayant pour objet les méthodes d'enseignement » dans le dictionnaire Larousse. Et comme « théorie des méthodes d'enseignement » dans le dictionnaire de l'Encarta.

On remarque tout de suite la confusion entre les deux termes auxquels on attribut parfois la même définition, donc la même signification.

¹ . Dictionnaire de la Collection Microsoft Encarta 2006.

² . Dictionnaire Larousse, ed. Librairie Larousse, Paris, 1984, p.740.

Afin de faire la distinction entre pédagogie et didactique nous avons fait recours à une autre définition, celle de René La Borderie :

La « didactique » est la science (ou ensemble de techniques) relative à l'art d'enseigner les différentes disciplines. La didactique définit les situations d'enseignement et les processus par lesquels se réalisent les apprentissages, à partir d'une approche centrée sur la matière à enseigner.

La « pédagogie », au sens étymologique, est l'art de conduire les élèves vers la connaissance. Elle se définit par un ensemble de méthodes utilisées par l'enseignant.

Le terme «pédagogie» désigne la science qui étudie les faits et procédures de l'action éducative. Le terme «didactique», en revanche, ne supporte de complément que par référence aux disciplines : didactique de l'histoire, des mathématiques, etc. la pédagogie est un domaine multiple des méthodes, elle s'inspire de modèles fondamentaux liés à la représentation que l'on a de l'éducation.³

Aussi, *Chaduc* précise la différence entre ces deux disciplines en leur donnant les définitions suivantes :

La pédagogie s'intéresse aux connaissances et aux compétences, elle inclut également les relations en classe qui doivent favoriser l'apprentissage. Alors que *la didactique* s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences.⁴

Afin de mieux cerner les définitions de ces deux termes nous avons fait appel au *Dictionnaire de didactique du français* qui éclaire d'avantage la différence entre eux.

Pédagogie : de son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

³ . LA BORDERIE, René, *Lexique de l'éducation*, ed. Nathan université, France, 1998. p. 86, 87.

⁴ . CHADUC, Marie-Thérèse, et al, *les grandes notions de pédagogie, formation des enseignants, enseignés*, Paris, ed. Armand Colin/Bordas/HER, 1999, p.90.

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue ; qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Être pédagogue c'est ici un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
3. A un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative.
4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.

Elle se définit par un ensemble de méthodes utilisées par l'enseignant ; on emploie alors le mot suivi d'un complément de nom ou d'un adjectif : pédagogie de l'autonomie, pédagogie de l'audiovisuel, pédagogie des adultes, pédagogie des élèves en difficulté, pédagogie de la réussite, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie traditionnelle, etc. ; ce complément précise soit l'objectif (l'autonomie), soit les moyens (audiovisuel), soit le champ (des adultes), soit la méthode (différenciée).

A. Prost (1985) voit dans la pédagogie des savoirs positifs concernant les études, c'est-à-dire la façon pour l'enseignant de permettre aux élèves d'apprendre.

Au XX^e siècle, *E. Durkheim* fait de la pédagogie une « théorie pratique ». La pédagogie est encore actuellement considérée tantôt comme un art, tantôt comme une science.

Quant au conflit avec le terme « didactique », il est à peu près insoluble. Si l'on prend pédagogie aux sens 1 ou 2, c'est une partie de la didactique. Si on lui donne le sens très général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui est partie prenante de la pédagogie.⁵

Didactique : Par son origine grecque (*didaskhein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage.

Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.⁶

Deux autres termes nécessitent une définition vu leurs trait au sujet de la didactique : l'apprentissage et l'enseignement, et ce dans le point suivant :

I.2. Définition de l'apprentissage / enseignement :

Toute situation d'apprentissage mobilise une triade composée du *formateur* (enseignant), de *l'apprenant* et du *profil académique* (le cursus). La définition de l'apprentissage/enseignement concerne les deux premiers éléments de la triade, et nous allons définir l'un par rapport à l'autre.

- Apprentissage** :
- Acquisition de la pratique, de l'expérience, ou la connaissance (de quelque chose)

 - *Synonyme* : étude

⁵ . CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, éd. Jean Pencreac'h, France, 2006, p.p. 188, 189

⁶ . CUQ, Jean-Pierre , *op.cit*, p.p. 69-70.

Enseignement : - Transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation.
- Domaine d'activité des enseignants.⁷

Celles-ci sont les définitions des deux termes (*apprentissage et enseignement*) selon le dictionnaire de la Collection Microsoft Encarta 2006. Ci-dessous les définitions de ces deux termes selon le Dictionnaire Larousse :

Apprentissage : - n.m. Formation professionnelle, l'acquisition de la connaissance, de l'information.

Enseignement : - n.m. action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.
Profession de celui qui enseigne.⁸

Il est à noter que d'autres définitions sont disponibles, que ce soit dans le dictionnaire Larousse ou celui de la Collection Encarta, mais qui ne sont pas tout à fait relatives à notre étude, elles étaient donc ignorées.

Cette prise de vue générale nous mène à dire que : *L'apprentissage* est l'activité d'apprendre ; tel l'apprentissage d'une langue. L'apprentissage concerne l'activité de l'apprenant, *l'enseignement*, en revanche, concerne celle de l'enseignant.⁹

Le *Dictionnaire de didactique du français* est une autre référence qui a défini les deux termes «*enseignement*» et «*apprentissage*» comme suit :

⁷ . Dictionnaire de la Collection Microsoft Encarta 2006.

⁸ . Dictionnaire Larousse, *opcit*, p.54.

⁹ . LA BORDERIE, René, *opcit*. p.10.

Enseignement : le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).¹⁰

Apprentissage : l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.¹¹

Le dictionnaire de la didactique du français a aussi donné une définition de ces deux termes mais en association, car ceux-ci sont souvent utilisés sous cette forme ;

Enseignement/apprentissage : l'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement/apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.¹²

La définition des termes : *apprenant* et *enseignant* n'ajoutera rien à la matière scientifique de notre travail, car le premier est l'agent de l'apprentissage et le deuxième est celui de l'enseignement.

¹⁰ . CUQ, Jean-Pierre, *op.cit*, p.82.

¹¹ . *idem.*, p. 22.

¹² . CUQ, Jean-Pierre, *op.cit*, p.85.

Il est plutôt plus utile de signaler le changement du rôle de ces deux axes du milieu didactique au cours des années et selon la méthodologie adoptée ; l'apprenant avait un rôle passif au moment où l'enseignant avait un prestige et un pouvoir considérable. Actuellement, l'apprenant est acteur principal alors que l'enseignant est devenu : accompagnateur, facilitateur, moniteur, tuteur ...

Ce point sera plus longuement expliqué dans un autre chapitre.

I.3. Définition des quatre « skills » :

Etant donné que notre thème traite la problématique de la didactique d'une langue étrangère qu'est le français au département de traduction, nous avons jugé qu'il est d'une importance absolue le fait d'ajouter un point présentant les différentes compétences linguistiques qui peuvent être visées lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général. En effet, même si l'on admet que l'apprentissage des langues étrangères implique l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes¹³, connaître une langue, ce n'est pas uniquement ceci, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées. Il s'agit de faire développer les quatre compétences vu qu'elles peuvent être la référence qui oriente un enseignant vers telle ou telle méthodologie selon la compétence visée.

Ces compétences, aussi nommées « *skills* » selon la terminologie anglo-saxonne, sont au nombre de quatre à savoir :

I.3.1. Comprendre le discours oral :

Parce que le système de communication le plus expressément humain est la langue orale, comprendre ce système est la première compétence à maîtriser par l'apprenant.

¹³. WIDDOWSON, Henry George, *Teaching Language as Communication*, ed. Oxford University Press, 1978, p13.

I.3.2. Parler :

Une facette de la langue est la parole. C'est l'aspect concret et physique de la langue, c'est pour cette raison que «parler» est classé parmi les quatre «skills» que l'apprenant doit maîtriser afin d'apprendre une langue.

I.3.3. Lire :

Bien que les deux premiers «skills» aient des caractéristiques abstraites, les deux derniers ont plutôt un aspect concret. Car la langue se manifeste dans des signes linguistiques visibles, transcrites. L'apprenant est donc appelé à parfaitement pouvoir interpréter ces signes pour pouvoir apprendre une langue.

I.3.4. Ecrire :

Il ne suffit donc pas de maîtriser l'oral du point de vue compréhension et parole, mais il est aussi primordial de maîtriser l'aspect écrit de la langue que ce soit la lecture ou l'écriture. Car, le fait de savoir lire un discours écrit dans une langue, ne veut pas dire automatiquement pouvoir écrire dans cette même langue. C'est l'un des «skills» que l'apprenant doit aussi maîtriser.

On dit que *parler* et *comprendre* ont trait à la langue exprimée au moyen d'un support oral, alors que *lire* et *écrire* ont trait à la langue exprimée au moyen d'un support visuel. Un autre mode de présentation des compétences est celui qui renvoie non à la nature du support, mais à l'activité du sujet parlant. Ainsi *parler* et *écrire* sont décrits comme « skills » actifs ou de production, car l'apprenant est appelé à fournir un effort, et ainsi de produire dans la langue sujet d'apprentissage. Alors que *comprendre* et *lire* seraient des « skills » passifs ou de réception. Car là, l'apprenant n'est qu'un récepteur de la langue. Son rôle n'est pas de produire mais de recevoir.

Nous pouvons rassembler ces notions courantes dans un seul diagramme comme suit :¹⁴

	Production / actif	Réception / passif
Support oral	Parler	Comprendre
Support visuel	Ecrire	Lire

Nous allons, à présent, passer à la définition du terme «*FLE*» (Français langue étrangère).

I.4. Définition du FLE :

Nous allons, dans ce point, présenter tout d'abord la définition de la *langue étrangère*, puis du *français langue seconde*.

I.4.1. Définition de langue étrangère :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques.

I.4.2. Définition du français langue étrangère :

Le français est une langue étrangère pour deux catégories de gens : ceux qui ne le considèrent pas comme langue maternelle et entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation. Puis ceux qui peuvent reconnaître ou non que c'est une langue maternelle, mais en font l'objet d'un apprentissage à des parleurs non natifs.

C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle du français langue étrangère.¹⁵

¹⁴ . WIDDOWSON, Henry George, *op.cit.* p 69.

¹⁵ . CUQ, Jean-Pierre, *op.cit.* p.150

I.4.3. Français langue seconde (FLS):

L'expression français langue seconde désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIX^{ème} siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être de différentes catégories telles que les élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé, en tout ou en partie, l'usage du français dans leur système éducatif.¹⁶

Il est, cependant, utile de faire la distinction entre «langue étrangère» et «langue seconde». La première est toute langue apprise ou bien acquise après la langue maternelle, alors que la dernière est une langue étrangère qui a un statut particulier : par exemple le français au Sénégal (langue officielle et langue étrangère). Différemment de la terminologie anglo-saxonne, qui utilise le terme «*second language*» pour faire référence à «la langue étrangère».¹⁷

Le point suivant traitera le terme de «traduction».

I.5. Définition de la traduction :

Le terme de traduction connaît plusieurs sens que le dictionnaire Larousse illustre comme suit :

Traduction : * n.f. Action de traduire, de transposer dans une autre langue.

* Interprétation : traduction de la pensée de quelqu'un.¹⁸

¹⁶ . *idem*, p.108-109

¹⁷ . http://www3.hi.is/~ems/FLE/ChampsduFLE_files/frame.htm, (consulté le : 15 octobre 2010, 04 :30am), [slnd].

¹⁸ . Dictionnaire Larousse, *op.cit.*, p 934.

Ceci était la définition de la traduction présentée par le dictionnaire Larousse, cette définition englobe divers cotés de ce terme qui ne sont pas relatifs à notre sujet qui s'intéresse plutôt aux codes linguistiques ignorant tout autres codes qui peuvent être visés par cette définition tel que les sentiments et les gestes.

On trouve aussi la définition de la traduction dans d'autres ouvrages, citant à titre d'exemple :

La traduction est le passage des signifiés d'une langue à une autre à travers les signifiants les mieux adaptés au génie et à la logique propre de chaque langue.

La traduction, c'est exprimer dans une langue ce qui l'est dans une autre : exprimer une ou plusieurs idées en utilisant des mots.¹⁹

Et la traduction telle que la définit *Louis TRUFFAUT*, est un processus communicatif qui se base sur la transmission du sens vers une langue cible sans se limiter des règles grammaticales de la langue source.²⁰

Nous allons aussi présenter la définition de la traduction selon *le dictionnaire de didactique du français* qui la définit comme étant «une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbération. A l'oral, la traduction est aussi appelée interprétation [...]. 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.»²¹

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.

¹⁹. MATTER, A. C, *La Traduction Pratique*, ed. Dar Al-Machreq, Beyrouth, 4^{ème} édition, 1986, p.9 p13.

²⁰. TRUFFAUT. Louis, *traducteur tu seras : dix commandements librement argumentés*, ed. du Hazard, Bruxelles, 1997, p. 09.

²¹. CUQ, Jean-Pierre, *op.cit.*, p239.

Comme nous l'avons déjà suscité, la définition des termes méthodes et méthodologies s'avère importante ; nous la présentons ci-après.

I.6. Définition de méthode/méthodologie :

I.6.1. Méthode :

Dans les écrits didactiques actuels, le mot «*méthode*» est utilisé couramment avec trois sens différents :

- ☞ Celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.)
- ☞ celui de méthodologie.
- ☞ Et enfin, une «*méthode*» correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique.²²

I.6.2. Méthodologie :

Le terme de méthodologie, s'il est utilisé au singulier défini «la méthodologie», signifie toutes manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues.

Utilisé à l'indéfini ou au pluriel «une méthodologie», «les méthodologies» «des méthodologies», ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datée qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrites et orales, expression écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants.

²² . *idem*, p.164.

Si l'on adopte cette définition, on admettra que ne méritent historiquement en France l'appellation de «méthodologie» que la méthodologie traditionnelle dite de «grammaire - traduction» du XIX^e siècle, la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 ; que la «méthode Gouin» des années 1880 n'a jamais été une méthodologie, que la «suggestopédie», le «silent way» et autres constructions méthodologiques récentes dites «non conventionnelles» n'ont pas de toute évidence les moyens d'atteindre ce statut ; enfin qu'il existe deux cas de figure exceptionnels, celui de la «méthodologie active» dans la didactique scolaire des années 1920-1960, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et éclectique, et celui de l'«approche communicative des années 1970-1980, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et ouverte.

Ainsi, nous n'allons aborder dans le troisième chapitre consacré aux méthodologies d'enseignement que la méthodologie traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle et communicative.

Dans le second sens, par opposition au mot «méthode» qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la «méthodologie» peut être définie comme l'unité maximale correspondante.²³

Comme nous l'avons déjà mentionné, le milieu didactique comporte en plus de «l'enseignant» et de «l'apprenant», un troisième élément, à savoir : «le cursus» auquel nous avons consacré ce dernier point de ce chapitre.

²³ . CUQ, Jean-Pierre, *op.cit*, p.167.

I.7. Définition de cursus :

Ce terme désigne un parcours de formation se déroulant sur plusieurs années.²⁴

Etant très vague, voir même ambiguë, la définition du cursus doit être soutenue par une autre définition d'un synonyme ou substitut pour le clarifier. Pour cela, nous avons opté pour les termes curriculum ou bien programme.

I.7.1. Définition de programme :

Le programme est le résultat de décisions relatives au curriculum, qui est un projet général de formation. C'est donc un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir, par exemple: l'introduction d'une langue étrangère dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation.). Il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Le programme proposé aux apprenants paraît alors être un produit plus qu'un processus, par opposition encore au curriculum ; une mise en forme concrète mais figée des activités.²⁵

Une définition très globale peut être attribuée au terme « programme », tout comme celle présentée ci après : Un programme est composé de ce qui est appris et enseigné (le contexte), de la manière dont cet enseignement est transmis (les méthodes d'apprentissage) et des ressources mises en œuvre (par exemple les livres utilisés pour apporter et faciliter l'apprentissage)²⁶

Du fait que notre étude concerne le cursus du module du FLE, nous allons passer de la définition théorique du terme générique «cursus» à une présentation plutôt concrète de ce terme et ce par l'exposition du cursus du FLE enseigné au département de traduction.

²⁴ . CUQ, Jean-Pierre, *op.cit*, p.65.

²⁵ . *idem*, p.203.

²⁶ . PERNER, Darlene, *Changer les méthodes d'enseignement*, éd.Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, p.14.

I.7.2. Le cursus du module de P.L. français destiné aux étudiants de traduction

I.7.2.1. Présentation du cursus ministériel du module de PL français destiné aux étudiants de traduction :²⁷

a. Première année : Code du module : 121

Ce module est intitulé : Pratique Systématique de Langue, portant sur la pratique linguistique et l'introduction de connaissances scientifiques dans le domaine de la langue. Il s'agit de :

- ✦ Introduire aux étudiants des connaissances linguistiques.
- ✦ Faire un constat des phénomènes langagiers.
- ✦ Présenter à l'étudiant le plus de règles de langue que possible, donc se baser sur l'aspect quantitatif.

b. Deuxième année : Code du module : 221

Ce module fait suite à celui étudié en première année (Pratique Systématique de la Langue), dont l'objectif est d'approfondir les pratiques linguistiques et les connaissances scientifiques dans le domaine de la langue lesquelles l'étudiant a acquis auparavant.

Ce perfectionnement consiste en :

- ✦ Le suivi, l'intensification et l'approfondissement des connaissances linguistiques.
- ✦ Le passage du simple constat des phénomènes linguistiques à leur analyse.

²⁷ . Voir annexe A1.

- ✦ Le passage des règles les plus simples aux plus complexes.
- ✦ L'introduction de textes authentiques dans le champ de la pratique de la langue.
- ✦ Le suivi des étudiants quant à la manière d'approcher les textes, les pousser à la production de textes –aussi courts soient-ils- afin d'évoluer leur niveau linguistique.
- ✦ Le renforcement des connaissances linguistiques antérieures par de nouvelles connaissances, et passer du niveau quantitatif à un niveau plutôt qualitatif.
- ✦ Et enfin, Promouvoir l'aptitude linguistique des étudiants.

c. Troisième année : Code du module : 341

Ce module est un approfondissement et un complément du module portant la même appellation, enseigné en deuxième année. Il vise à améliorer le niveau linguistique de l'étudiant et à renforcer ses connaissances en matière de mécanismes linguistiques et leurs voies d'aboutissement au sens.

Le module de P.L. français, enseigné en troisième année, comporte les axes suivants :

- ✦ L'étude approfondie des méthodologies linguistiques contemporaines.
- ✦ L'analyse scientifique des textes linguistiques.
- ✦ L'étude des phénomènes rhétoriques.
- ✦ L'étude des phénomènes stylistiques à travers des textes.
- ✦ La présentation des disciplines modernes qui traitent du langage, telles que : la sémantique, la pragmatique et les sciences syntactiques, et les modalités avec lesquelles elles abordent les divers types d'intercommunication linguistique.

- ✦ Apprendre aux étudiants les techniques de compréhension.
- ✦ Se focaliser sur « le génie de la langue », afin de ressortir les distinctions les plus infimes entre les différents styles d'expression.

d. Quatrième année : Code du module : 421

C'est toujours un complément du module portant le même nom aux années précédentes. Il comporte :

- ✦ L'identification des erreurs d'expression commises par l'étudiant pour lui permettre de les éviter.
- ✦ L'apprentissage des bonnes manières d'expression au sein de la langue.
- ✦ L'amélioration de la performance linguistique chez les étudiants.
- ✦ La traduction des expressions figées.
- ✦ La manière de surmonter les difficultés syntaxiques.
- ✦ Attirer l'attention des étudiants sur l'importance de l'aspect rhétorique et stylistique dans l'intercommunication linguistique.

I.7.2.2. Analyse du cursus ministériel :

Le programme du module de PSL français de la première année considère la langue comme un ensemble de règles. Sur ce, la langue est enseignée par des règles grammaticales, syntaxiques, lexicales, ...

Ce programme permet à l'étudiant de cerner le plus de règles langagières que possible, ce qui est, d'ailleurs, essentiel pour l'apprentissage des langues étrangères mais il n'est pas suffisant. Car en suivant ce programme, l'étudiant ne développe guère ses compétences de compréhension ni d'expression. Il développe plutôt le mécanisme de mémorisation des règles, par le biais de la pratique de ces règles que ce soit en classe de cours ou bien dans les examens. Les modèles de programme de cours et d'examens en témoignent.

Le programme de la deuxième année, quant à lui, incite l'étudiant à développer ses compétences analytiques et expressives. Toutefois, il vise l'aptitude de compréhension beaucoup plus que celles d'expression, qui n'occupe qu'une partie minuscule du programme de la deuxième année.

En troisième année, l'étudiant, dans le module de PL français, s'approfondit dans l'étude analytique, raisonnée et fondée des textes à travers ses connaissances en matière de méthodologies linguistiques contemporaines. Aussi ce module, en cette année, s'intéresse à l'intercommunication cessant de considérer la langue comme un ensemble de règles mais plutôt comme moyen de communication ; l'étudiant utilise divers aspects pour l'étude de la langue à travers les textes, tels que : la rhétorique et la stylistique. On s'approfondit de plus en plus dans la maîtrise des quatre « skills » langagiers.

Le cursus du module PL français, désigné par le ministère de la tutelle, destiné aux étudiants de quatrième année, vise explicitement toutes les compétences nécessaires pour la maîtrise d'une langue. A la fin de cette année, l'étudiant devrait maîtriser l'expression à même que la compréhension avec leurs deux aspect : oral et écrit, bien que le programme se focalise un peu plus sur l'expression que sur la compréhension, mais cela est justifié par l'attention donnée à celle-ci durant les années précédentes.

Après l'exposition du cursus du module P.L.F. conçu par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour les étudiants de traduction, nous allons, dans le point suivant, présenter des modèles de cours et d'examens réellement effectués au département de traduction de Batna afin de constater la différence entre ce qui doit être enseigné et ce qui l'est réellement.

**I.7.2.3. Modèles de programmes et d'examens de P.L.F.
au département de traduction –Batna :**

a. Programme et examen de première année :

- Conjugaison ;
- Les types de phrases ;
- Forme passive et forme active ;
- Style direct et style indirect ;

Examen de première année en PSL français :

Université de Batna
Département de Traduction
Durée 1h30



Module : Français PSL
Contrôle N°2
première année

Questions :

1. choisissez entre « qu'elle » et « quelle » pour compléter ces phrases :

- a. je crois a déménagé.
- b. calculezdistance il ya entre ces deux points.
- c. a de la chance.
- d. chance elle a.
- e. les reproches formule sont justifiés.
- f. on ne sait pas est son adresse actuelle.
- g. ait des soucis pécuniaires, ce n'est pas étonnant.
- h. on ne voyait
- i. sottises vous devinez doit être votre attitude.

2. réécrivez la phrase suivante en remplaçant le pronom « tu » par « on » et par « nous ».

« Actuellement, si tu tiens à ta tranquillité, tu doit être prudent et te méfier de tes erreurs »

3. nominalisez les phrases suivantes :

- Les troupes s'affrontent.
- deux véhicules se télescopent.

4. mettez à la forme passive la phrase suivante :

« On reconnaît en lui la timidité, les hésitations et les tics hérités de son père ».

b. Programme et examen de deuxième année :

- Mot et morphème ;
- Formes et types de phrases ;
- Genre et nombre et classe des mots ;
- Les déterminants ;
- Les niveaux de langue.

Examen de deuxième année PSL français :

Université de Batna
Département de Traduction
Durée 1h30



Module : Français PSL
Contrôle N°1
deuxième année

Exercice 1 : Remplacez les verbes soulignés par un synonyme.

1. Les informaticiens ont fait un programme très convivial.
2. Le directeur de cette entreprise a une grande influence dans la région.
3. Cette personne a une grande persévérance.
4. Vous êtes sur nos listes.
5. Les correspondants locaux invités feront leurs résultats.

Exercice 2 : Corrigez les phrases suivantes.

1. Ayant soumis son projet à l'agence, le succès d'Emile a été immédiat.
2. L'association nous demande la discrétion et que nous agissions vite.
3. Lors de notre dernière cession, vous avons abordé la question des fonds communs de placement.
4. Un différent les oppose depuis plusieurs semaines, voir, dit-on, depuis plusieurs mois.
5. Je verrai ce que nous pouvons faire pour palier les conséquence de cette baisse des courts.

Exercice 3 : Transformez chaque couple de phrases en une seule phrase de manière à souligner le rapport circonstanciel qui les unit.

1. Votre demande nous arrive bien tardivement. Nous allons tenter d'y répondre positivement.
2. Ce film pousse l'humour noir très loin. Il fait souvent grincer les dents.
3. Vous n'avez pas répondu à ma lettre du 25 octobre et vous ne m'avez pas restitué la somme que vous me devez. J'intente une action en justice.
4. Il n'accepterait pas de vous recevoir. Vous lui feriez porter ce pli.
5. Ils ont économisé durant plusieurs années. Leurs enfants puissent poursuivre leurs études à l'université.

c. Programme et examen de troisième année :

- La communication : (éléments de communication, lieu et temps de communication)
- Choisir un langage (registres de langue)
- Réaliser un message (fonctions du langage)
- Eviter les confusions lexicales (homonymes, paronymes)

Examen de troisième année PL français :

Université de Batna
Département de Traduction
Durée 1h30



Module : Français PSL
Contrôle N°1
troisième année

Exercice 1 :

1. Retrouvez les termes d'articulation qui ont été remplacés par des points de suspension (...) dans le texte suivant.

2. Quelle est la fonction dominante ? Justifiez votre réponse

Si Casino attire autant l'attention, c'est que le groupe a des bases solides, dont l'intérêt devient de plus en plus visible aujourd'hui.

Casino est (...) le deuxième distributeur intégré en France. Il est propriétaire de magasins et d'entrepôts d'une valeur supérieure à 10milliards de francs. (...) qu'il a le contrôle de ses points de vente et peu les gérer sur le long terme. En installant des systèmes logistiques, qui augmentent la productivité et a rentabilité. En créant des systèmes de fidélisation des clients. En rénovant régulièrement ses magasins.

(...) le plus important, c'est l'avantage que cela confère à un moment où la course n'est plus seulement au volume, mais aussi à la maîtrise du chiffre d'affaires. 5% seulement des points de vente portant sur l'une des enseignes de Promodès en France appartiennent à ce groupe.

Aujourd'hui on découvre que ce système a ses limites. Que les franchises veulent changer d'enseigne. (...) s'ils veulent prendre leur retraite, vendre leur magasin.

Casino possède 88% de ses magasins.

Faut-il encore vous expliquer pourquoi votre avenir est plus sûr si vous restez avec Casino ?

(...) nous vous invitons à opter pour l'offre Rallye, la seule qui vous associe à la croissance des résultats de Casino.

Le Monde du vendredi 17 octobre 1997

Exercice 2 : Remplacez les mots en italique par un synonyme.

La réunion *commencera* à treize heures. La *réunion* commencera par une allocution du président. Puis le directeur fera une brève *allocation*. Les délégués exposeront ensuite la situation, région par région. Les correspondants locaux invités *exposeront* leurs résultats. Après la pause, à quinze heures, un expert *exposera les résultats* de l'étude qui lui a été confiée. La réunion se terminera à 17 heures.

Exercice 3 : Quel est le registre de langue employé dans les phrases suivantes :

1. C'est pour moi un grand plaisir et un grand honneur que d'exposer devant vous brièvement les grandes lignes de la politique française en matière de langue française et de francophonie.
2. Alors là, on aimerait voir ça, une scène de chasse à Roissy. Et les lapins, ils se laissent faire la peau ?
3. Tout n'est pas rose dans l'univers du court métrage et de nombreux jeunes réalisateurs ne voient pas leur projet aboutir.

Exercice 4 : choisissez l'expression convenable.

Evoquer ou invoquer ?

- Regarder un album de photos permet d' ... des souvenirs.
- L'avocat a pu ... des circonstances atténuantes.

Largeur ou largesse ?

- Elle fait souvent preuve de ... d'esprit.
- Le conseil municipal a attribué des subventions avec ...

Oppresser ou opprimer ?

- C'est un dictateur qui ... son pays depuis des années.
- Pendant la panne de l'ascenseur, tout le monde était ...

Suggestion ou sujétion ?

- J'ai une ... à faire : si on faisait un voyage ?
- Son employeur le tient dans une totale ...

d. Programme de quatrième année PL français :

Techniques d'expression écrite :

- le résumé ;
- la contraction ;
- la synthèse des documents ;
- la typologie textuelle.

Examen de quatrième année PL français :

Université de Batna
Département de Traduction
Durée 1h30



Module : Français PSL
Contrôle N°1
quatrième année

Les médias

Nous vivons actuellement une mutation dont les répercussions seront profondes sur nos modes de consommation de l'information : le passage d'une société d'information à une société de communication. La première débute avec l'imprimerie et se poursuit avec l'édition, les journaux et magazines, la radio, le cinéma et la télévision. Sa structure est pyramidale : l'information part du sommet pour atteindre la base, les acheteurs, qui la reçoivent de manière passive. Dans la société de communication, l'accent est mis sur les réseaux interpersonnels et *l'accès sélectif* aux informations. Chacun peut en être à la fois le producteur et le consommateur, grâce notamment aux nouvelles technologies.

Dans la société d'information, la monotonie peut résulter de plusieurs facteurs combinés. L'information est calibrée pour la plus grande masse possible d'acheteurs, ce qui nivelle évidemment les styles et les contenus (...) Qu'est ce qui émerge du bruit de fond ? Dans le langage des ingénieurs de communication, l'information est un « signal » sur un bruit. Afin d'améliorer le rapport signal/bruit, on peut soit réduire le bruit de fond, ce qui est difficile, soit renforcer le signal. D'où l'importance, dans les médias, des titres, des scoops, des petites phrases, des controverses, des polémiques qui relancent l'information, assurent un suivi et fidélisent le lecteur.

La variété sur fond de routine est une des clés de l'actualité. Elle se nourrit à plusieurs sources et s'inspire de différents modèles. Pourquoi les enfants aiment-ils tant les clips publicitaires ? Parce que le message est court, clair, vivant, varié, original, souvent drôle, facile à retenir. Tous les attributs d'une bonne information. La répétition d'un même thème ajoute à l'intérêt car on s'attend à certains effets. La petite phrase, sorte de slogan politicopublicitaire lâché –mais parfois soigneusement préparé- par une personnalité politique, s'inscrit dans cette logique ... Elle se distingue du bruit de fond, possède donc, à ce titre, toutes les qualités d'une information au sens que lui donnent les ingénieurs de la communication (...) Un autre moyen de créer artificiellement de la variété est représenté par le hit-

parade. Hit-parade des hommes politiques, des films, des livres, des villes, des acteurs... Formule également inépuisable : faire du neuf avec du répétitif.

Mais il y a aussi, malheureusement, le sinistre attrait de la mort en direct ... Otage exécuté devant les caméras ; aviateur dont le parachute ne s'ouvre pas ; personnage sautant du vingtième étage d'un hôtel en feu. La répétitivité de la mort des autres est le moyen d'évacuer l'angoisse de la nôtre. Moment unique et singulier, pourtant mille fois éprouvé par personnes interposées. Comme le dit Michel Serres²⁸, c'est ce que l'on peut tenir dans sa main. L'instant de sa mort, celui où le temps s'arrête. Le reste coule comme l'eau. Pour décrire un moment particulier, il faut le choisir par rapport à un système de valeurs différent selon chacun. Pour les médias modernes, le maintenant c'est l'actualité la plus brûlante. L'autre temps, celui de la mort, c'est la répétition de celle des autres.

Sommes-nous toujours dupes de ces artifices ? Peut-on *réduire la distorsion* entre information bruit de fond et information artificielle ? Dans le contexte actuel de la société d'information, modifier un tel état de fait paraît utopique, voir naïf. Mais d'autres systèmes se mettent en place : les structures pyramidales de la société d'information sont doublées par les structures en réseaux de la société de communication. L'information n'est plus seulement descendante, elle remonte à plusieurs niveaux, elle s'échange horizontalement entre créateurs et consommateurs d'information. Aidés en cela par les nouveaux moyens de communication individuels, minitel, micro-ordinateur et réseaux télématiques grand public ; et, bientôt, réseaux câblés en fibres optiques ... au lieu de l'homogène adapté au plus grand nombre, c'est une explosion de la variété que nous allons progressivement assister : pour tous ceux qui pratiquent déjà la télématique grand public, de nouveaux espaces sont à conquérir, où idées et talents compteront bientôt plus que pouvoir ou statut social. Les créations des uns pourront être portées à la connaissance des autres. L'information mutuelle sur les sujets les plus divers, les échanges de services trouveront dans ces réseaux des bases nouvelles de développement.

Joël de ROSNAY, L'Expansion, 11 janvier 1985

Questions :

1. Donnez un autre titre au texte.
2. trouvez le champ lexical par rapport au titre trouvé.
3. Quel est le type de texte en justifiant le choix avec le tableau.
4. faites une contraction du texte puis un résumé.

²⁸ . Michel Serres : philosophe contemporain.

I.7.2.4. Analyse critique du programme de P.L.F enseigné au département de traduction –Batna

D'après les modèles de cours et d'examens présentés précédemment, nous remarquons que le programme de la première année est, dans sa totalité, une révision du programme du secondaire, les activités n'ont aucune liaison entre elles. Aussi, elles ne sont pas soutenues par des activités de production écrites ou orales, que ce soit en classe de cours ou d'examens.

Dès la deuxième année, ce sont des cours de la première année qui se répètent, ce qui démotive l'étudiant et pare conséquent l'enseignant. Ceci est une preuve de l'absence d'accord et de compromis entre les enseignants en ce qui concerne les grands axes à traiter dans chaque chapitre du module P.L.F.

Nous remarquons aussi, d'après les examens de la deuxième année, que les enseignants préparent parfois des examens qui n'ont aucun trait avec les cours présentés ; parfois même des tests qui ressemblent à ceux du secondaire (étude de texte), car la majorité sont des enseignants de lycée, vacataires à l'université.

Ce genre de cours et d'examens font que le niveau des étudiants soit moyennement bon mais d'une manière fictive ne reflétant pas le vrai niveau des étudiants en P.L.F.

Cette situation peu favorable à l'apprentissage et loin d'être adéquate à la formation d'un traducteur est due à l'absence de contrôle et de suivi de la part du service pédagogique.

Cependant, et afin d'y remédier à cette situation, le département de traduction de Batna essaye, depuis quelque temps, d'organiser des réunions du Conseil Pédagogique au début de l'année universitaire durant lesquelles les enseignants sont divisés en groupes, chargés du même module pour définir les axes à traiter dans chaque chapitre et même à proposer des examens communs. Le C.P. organise aussi des réunions à la fin du semestre pour faire le suivi du taux d'avancement des cours, tout en ajustant le contenu du module avec les besoins de la filière de traduction.

« Le passé est toujours présent »

Maurice Maeterlinck

CHAPITRE II : HISTORIQUE ET METHODOLOGIES DE LA DIDACTIQUE DU FLE

Parler de l'historique du FLE mène souvent à évoquer les méthodologies d'enseignement du FLE dans leur ordre chronologique ; preuve à l'appui est le livre «référence» de C. Puren (*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*) qui n'est d'autre que la présentation détaillée de ces méthodologies.

II.1. Historique de la didactique du FLE :

Notre recherche qui traite le thème de la didactique du français langue étrangère impose un retour en arrière vers l'historique de cette discipline et de ce champ, et ce afin d'avoir une idée sur son émergence, sa naissance.

Nous allons tout d'abord présenter un petit aperçu sur l'enseignement des langues étrangères en général, ses motivations, ses débuts... puis nous évoquerons l'histoire de la didactique du FLE un peu partout dans le monde y compris en Algérie.

II.1.1. Genèse de l'enseignement moderne des langues étrangères :

C'est au XX^{ème} siècle que l'apprentissage et l'enseignement modernes des langues sont apparus et se sont développés. A cette époque, les déplacements par terre, mer et air se sont démocratisés en Europe et en Amérique du Nord d'abord, puis à l'échelon planétaire. Les voyages n'étaient plus l'apanage des pieux pèlerins et des missionnaires, des explorateurs et des conquérants intrépides, des riches et des oisifs voyageant avec une cour de serviteurs. Les voyages à l'étranger sont devenus accessibles à la majorité des habitants du monde développé. Parallèlement, la découverte de l'électricité et l'avènement des technologies de communication ont permis aux hommes d'entrer en contact, quel que soit leur lieu de vie ou de travail.²⁹

Aux siècles précédents, seuls les langues classiques, le latin et le grec, étaient étudiées en tant que langues étrangères par la minorité qui avait accès à une éducation formelle. Par la suite, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont néanmoins varié depuis la méthodologie traditionnelle.

²⁹. Enquête exclusive M6. Emission du 15 février 2011.

Au XIX^{ème} siècle, l'objectif culturel était prioritaire ; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Cet apprenant faisait, généralement, parti des classes aristocratiques et dirigeantes.

Au cours du XX^{ème} siècle, l'Europe a été le théâtre de deux guerres mondiales. De plus, et peut-être en guise de conséquences, d'autres phénomènes sociologiques se sont produits. Les femmes ont accédé à un statut de citoyen plus égal, revendiquant droit de vote et droit à l'éducation. Le besoin d'une cohabitation pacifique, à la place des conflits territoriaux barbares, s'est imposé. A la fin du siècle, la plupart des pays avaient instauré des systèmes gouvernementaux démocratiques.

Proposer une éducation universelle de base est devenu réalité. Les conditions de travail se sont améliorées, tandis que les prestations sociales pour les pauvres, les malades et les défavorisés ont vu le jour. Dans la deuxième moitié du siècle, les voyages, à des fins professionnelles ou récréatives, sont entrés dans les mœurs. Avec une espérance de vie rallongée.

Dans le sillage de ces changements sociologiques, politiques et économiques, les politiques éducatives se sont développées jusqu'à englober l'enseignement des langues vivantes dans les programmes scolaires publics.

En revanche, dès 1950, l'enseignement des langues a adopté un objectif plus pratique en considérant la langue comme outil de communication.³⁰

³⁰ . VAN DER STRAETEN, Carla, DEGUENT, Sandrine, « réflexion sur l'apprentissage des langues », in *T-Kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, février 2001, p.p.10-11.

Cela été un survol sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et l'historique de la didactique du français, en tant que langue étrangère, ne fait pas l'exception, mais nous allons élargir son parcours avec plus de détails relatifs à notre étude.

II.1.2. Naissance de la didactique du FLE :

La didactique du français comme langue étrangère a connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés et ce depuis son apparition.

La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet pendant une bonne partie du XX^{ème} siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin, en France du moins, de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (*M. DABENE, E. ROULET, L. PORCHER* par exemple) c'est l'établissement de concepts propres et l'acclimatation raisonnée de concepts issus de disciplines de référence qui peuvent seules la légitimer. Dès 1977, *R. GALISSON* proposa de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères, mais il fallut encore bien des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique, dont elle ne peut être conçue comme une des applications, sinon des sciences du langage avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés. La divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes.

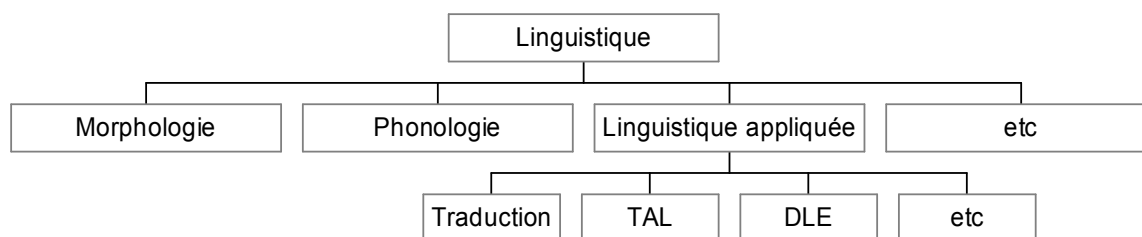


Figure 1: La DLE comme linguistique

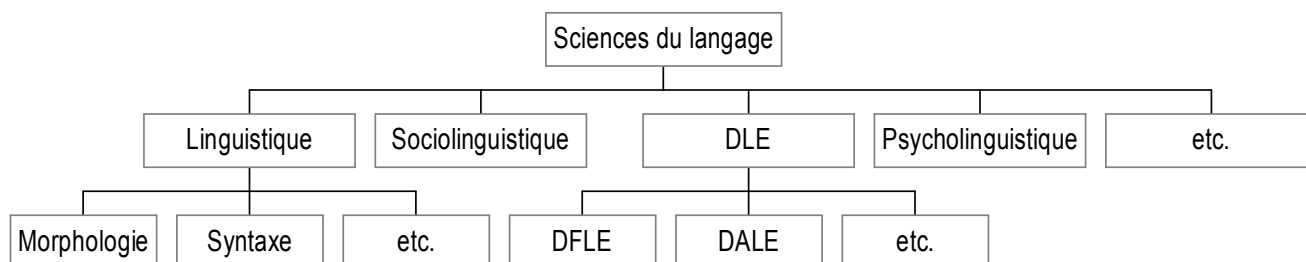


Figure 2: La DLE comme sciences du langage

Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Cela est fondé non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS). Cette différence est prise en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLES). Mais la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même de la DFLES avec la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi la DFLES est aujourd'hui plutôt conçue comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes que comme un sous-ensemble d'une hypothétique didactique du français. D'un point de vue social et institutionnel, cette DFLES a développé depuis les années 1960 un véritable champ, marqué en particulier par un positionnement universitaire certes dominé mais bien réel. Mais si cette discipline ne veut pas abandonner des pans entiers de son vaste domaine d'investigation, elle doit maintenant savoir sortir de la confrontation entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage pour se poser en tant que discipline autonome. Dans cette perspective on peut concevoir son organisation en trois niveaux :

👉 Le niveau métadidactique, à la fois descriptif et spéculatif. C'est à ce niveau que s'effectue la production des concepts propres et la transposition des concepts issus des disciplines de référence dans le but d'établir un système conceptuel cohérent, qui détermine les méthodes d'enseignement et tente de décrire les phénomènes d'apprentissage ;

✌ Le niveau méthodologique, dont l'objet est d'une part le paramétrage théorique maximum de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part la production d'une série organisée de principes d'action ;

👉 Le niveau technique enfin où s'élabore un ensemble de pratiques et où se mettent en œuvre les technologies disponibles.³¹

II.1.3. Dimension historique de la didactique du FLE

dans le monde :

Très tôt, le français fut enseigné et appris par des gens pour qui il était une langue autre. En Europe, au premier chef, pour des raisons politiques et culturelles. L'une des premières grammaires du français rédigée en Angleterre, au XVI^{ème} siècle par *Palsgrave*, dans le droit fil des « manuels » de français pour Anglais développés entre le XIII^{ème} et le XV^{ème} siècle, et ceci dans le but d'enseigner le (bon) français (de Paris) à la noblesse saxonne qui revenait au pouvoir après plusieurs siècles d'une domination franco-normande, laquelle avait érigé le français (ou plutôt une autre langue d'oïl, le normand proche du français) en langue de prestige. D'autres ouvrages du même type sont édités à Strasbourg au XVII^{ème} siècle. A Paris, rapidement, les travaux normatifs de nombreux grammairiens et lexicographes vont dans le même sens ; le français se répand en Europe comme langue culturelle prestigieuse, avec une apogée au XVIII^{ème} siècle.

³¹ . CUQ, Jean Pierre, *op.cit*, p.p. 70-71

En France même, avec la construction de l'état et notamment après la révolution de 1789 se multiplient les ouvrages destinés à enseigner le français aux français, avec souvent des publics très ciblés dont la langue de base est prise en compte.³²

Les premières instructions publiques concernant l'enseignement du français par l'école obligatoire se déclarent ouvertement en 1925 visaient un enseignement de langue dite «seconde», puisqu'elles appuient les stratégies et les objectifs sur le fait que les enfants parlent «patois»³³.

Hors Europe, on peut citer parmi les conséquences des Croisades, outre les contacts linguistiques qu'elles suscitèrent forcément, elles aboutissent notamment à ce qu'en 1357 le Sultan *SOULIMAN le Magnifique* signe avec *FRANÇOIS premier* le traité des «Capitulations», qui reconnaît ce-dernier protecteur des chrétiens d'Orient. L'attachement des chrétiens du Liban et de Syrie au français remonte là. Au XIX^{ème} siècle, le français sert de vecteur à une «renaissance culturelle» au Liban, et le mandat international de «protection» concédé à la France sur le Liban en 1920 sera l'occasion d'une politique d'extension du français. L'expansion du français est aussi, et principalement, le fruit de la colonisation, du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle, sur tous les continents.

Mais la notion institutionnelle de FLE n'en est pas pour autant vieille de dix siècles, ni en relation de chevauchement avec le FLM. Tout au contraire, elle s'est construite récemment, à peu près exclusivement dans les milieux pédagogiques et didactiques, et en se démarquant nettement du FLM. Il est courant de considérer que la publication en 1954 de l'ouvrage «*le français élémentaire*» de *G. GOUGENHEIM* (qui deviendra «*le français fondamental*» en 1959 pour le rester dans les éditions ultérieures) marque symboliquement et concrètement la naissance d'une véritable préoccupation pour l'enseignement du FLE.³⁴

³² . BLANCHET, Philippe, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, éd. Peeters, 1998, p.93.

³³ . MARCHAND Frank, *Le français tel qu'on l'enseigne*, ed. Larousse, Paris, 1971, p. 125.

³⁴ . BULOT, Thierry, MARTIN Gérard-Vincent, 1991, «*Cinq années de recherche pour la sociolinguistique et la didactique du F.L.E.*», Volume 2, version 1, année de soutenance : 2000-2001, Dossier présenté en vue d'une

Les recherches en didactique des langues étrangères n'ont pris leur essor initial que dans les années 1940–1950 aux Etats-Unis avec la mise en route des premières méthodes audio-orales «scientifiques» (fondées sur le distributionnalisme en linguistique et le behaviorisme skinnerien en psychologie).

La consécration scientifique de l'objet d'étude et des études qui lui sont consacrées est, en général, manifestée par l'ouverture dans les universités d'un enseignement et de recherches adéquats. Ce fut le cas en France avec la création des filières FLE en 1983 (les sciences de l'éducation, dans le champ desquelles la didactique des disciplines se développe, n'y ont fait leur entrée -timide et encore contestée aujourd'hui- qu'en 1967).

Dans d'autres pays, où le FLE est enseigné notamment dans le secondaire, la mise en place d'une réflexion et de formation institutionnalisées en didactique/pédagogie du FLE est en général très récente : après 1985 en Espagne, et après 1978 en Italie.

Il n'échappe à personne que la reconnaissance d'un FLE, et les efforts de recherches en didactique du FLE soient principalement issues d'organisme d'Etats, au moment où la domination américaine anglophone commence à se faire ressentir sur un large plan. La diffusion du français devient alors un enjeu crucial du fait étant aussi que l'hégémonie politique de la France n'est plus assurée sur une bonne partie du monde par la colonisation et que le géant américain anglophone devient l'Etat le plus puissant du monde après 1945.

Dès le début des années 1950, le ministère de l'éducation nationale français met en place une commission et un centre d'études destinés à produire des outils de diffusion du français. C'est ainsi que naît *Le Français Fondamental*, répondant au *Basic English*, et qui sera le premier aboutissement dès 1954. Suivra après l'institution définitive de l'équipe de recherche en *Centre de Recherche et d'Etudes pour le Diffusion du Français* (CREDIF), aujourd'hui encore très actif.

II.1.4. Le français dans le monde francophone africain :

L'établissement et l'expansion du français est liée, dans le monde francophone, à l'histoire de la colonisation.

L'Afrique francophone, y compris le Maghreb, a posé et pose toujours de nombreux problèmes. D'une manière générale, que ce soit dans les colonies françaises ou belges, le français a été enseigné d'une façon très sélective, pour former une élite locale relais du pouvoir colonial et sous surveillance de ce pouvoir. Il s'agit d'enseigner aux autochtones exactement la même chose et de la même façon qu'en France. Le principe était de ne pas passer par l'intermédiaire de la langue de l'apprenant afin d'exclure complètement cette langue de la classe, et si possible de la vie en général, puisqu'une telle méthode a d'abord été lancée en France même, pour mieux exterminer les idiomes locaux.³⁵

Mais cette méthode n'a pas vraiment abouti ; on reconnaît évidemment que l'on assimile plus difficilement des connaissances quand on doit en même temps apprendre une langue nouvelle.

Au Maghreb, l'enseignement du français aux autochtones arabes et berbères fut un échec profond, aussi bien du fait que les autochtones refusent la culture occidentale que les colons refusent «l'éducation des colonisés». Après l'indépendance, les pays du Maghreb opteront pour une arabisation plus ou moins rapide mais le français y progressera, dans un premier temps, du par le fait de la «coopération» d'une part et d'autre part, l'arabisation elle-même pose problème, car il s'agit de l'arabe littéral venu du Proche-Orient, difficilement compréhensible pour un locuteur des lectures arabes du Maghreb. L'arabe est, de ce fait, une langue étrangère quasi coloniale pour la population autochtone berbérophone, nombreuse en Algérie et surtout au Maroc³⁶, résiduelle en Tunisie³⁷. Cependant, le français y reste une langue seconde (ou troisième) bien établie, surtout dans les grandes villes côtières et les milieux aisés.

³⁵. BLANCHET, Philippe, *opcit*, p.110.

³⁶. GRANDGUILLAUME, Gilbert, *Arabisation Et Politique Linguistique Au Maghreb*, ed. G.-P. Maisonneuve Et Larose, Paris, 1983, p.18.

³⁷. LAROUCI, Foued, *Le bilinguisme arabe-français en Tunisie : un choix réussi*, DYALANG FRE 2787 CNRS, Université de Rouen, p.4.

II.1.5. Le français en Algérie :

De la période coloniale jusqu'aujourd'hui le statut du français ainsi que son enseignement ont considérablement évolué en Algérie. Nous allons dans un premier temps aborder sa situation durant la période coloniale ensuite, nous allons présenter les réformes du système éducatif algérien au lendemain de l'indépendance du pays en 1962 qui ont permis au français d'aboutir à la position qu'il occupe présentement.

II.1.5.1. Le français à l'ère coloniale :

En Algérie, avant la colonisation la seule langue écrite était l'arabe dit classique qui s'est diffusée 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. En effet, les étapes de la colonisation se résument en trois phases : *«la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux»*.³⁸

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 :

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

b. De 1883 à 1922 : période de résistance de la part des populations autochtones qui refuseront de fréquenter les écoles arabes-françaises.

³⁸. COLONNA, Fanny, *Instituteurs algériens 1883-1939*, éd. OPU, Alger, 1975. p. 24.

c. **De 1922 à 1962** : les premiers effets de la politique coloniale sur le plan scolaire se sont fait sentir durant cette période. 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. Cette phase est marquée par deux grandes dates :

↳ **1944 : Décret du 27 novembre** : l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction.

↳ **1946-1949** : «*l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique*»³⁹. A cette époque, le français est donc enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes qui étaient appliquées en France pour les petits Français.

En fait donc, malgré la généralisation de la langue française dans l'enseignement, le faible taux de scolarisation des populations autochtones a fait que, si ceux qui étaient scolarisés avaient un excellent niveau de langue en français, le nombre global de francophones restait relativement limité.

II.1.5.2. Le français après l'indépendance :

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, cette mesure a entraîné une transformation dans l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués, tels ceux de «langue de spécialité», «langue étrangère privilégiée», «langue des sciences et techniques». Et depuis quelques années celui de «langue étrangère»⁴⁰. Cette diversité dans la définition du statut exprime «*d'avantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique*»⁴¹. La preuve en est que l'institution scolaire a connu plusieurs réformes qui se concrétisent de la manière suivante :

³⁹. COLONNA, Fanny, *op.cit*, p.42

⁴⁰. KANOUA, Saida, «Culture et enseignement du français en Algérie», in *Synergies Algérie* n° 2 - 2008, p.186.

⁴¹. MORSLI. Dalila, « La langue étrangère, réflexion sur le statut de la langue Française en Algérie », in *Le français dans le monde* n° 189, 1984, Larousse, Paris. pp. 23.

a. Depuis 1962 et jusqu'en 1965 : l'école algérienne était bilingue avec le français comme langue dominante pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires

b. En 1967 : on assiste à l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire avec comme corollaire la disparition du français de ces classes.

c. Dès 1980 : 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 1981.⁴²

d. En 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.

Au niveau national, les données statistiques de 1996 diffusées par le ministère de l'éducation nationale sur le nombre des élèves ayant opté pour l'anglais traduisaient ce relatif insuccès.

En d'autres termes, sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langues étrangères au choix entre le français et l'anglais, seuls 59.007 suivent les enseignements en anglais, soit 1,28% de la population scolarisée dans ce cycle. Cette nette préférence pour le français choisi par 98,72% de la population scolaire, confirme et précise le prestige de cette langue chez les parents d'élèves et montre qu'elle reste en position de force et a encore de l'avenir en Algérie.⁴³

⁴² . *L'enseignement du français en Algérie : évolution et situation actuelle*, www.aefr.ru/int-1-2011.doc [sdnl]
[page consultée le : 31.03.2011 à 05h pm]

⁴³ . QUEFFELEC, Ambroise, [et al], *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, éd. Duculot, 2002, p.p. 36-37.

Autres statistiques confirment ce point de vue, ceux de la faculté des lettres et des langues étrangères de l'université de Batna où nous remarquons une tendance à s'affilier aux spécialités de langues étrangères et particulièrement à celle de la langue française : en 2006/2007 le nombre d'étudiants inscrits au département de français représentait 19,98% du nombre total d'inscrits à la faculté des lettres, qui comporte six (06) autres filières. Ce pourcentage monte jusqu'à atteindre 30% en 2010/2011.⁴⁴

Néanmoins, L'arabisation qui s'est développée d'abord au primaire puis au moyen et enfin au lycée s'est ensuite étendue à l'enseignement supérieur.

En effet, dès 1980-1981, la plupart des enseignements dans les facultés des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales se font en arabe. Même les étudiants engagés dans des licences de Langues étrangères reçoivent un enseignement de langue arabe, une formation telle qu'à l'issue de leurs études, ils en possèdent une maîtrise suffisante pour pouvoir l'utiliser dans leur vie professionnelle.

Depuis les années 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 plus un tabou. Cette déclaration faite 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 la 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»⁴⁵.

⁴⁴ - ABDESSAMED, Liria, service des statistiques de la faculté des lettres et des langues étrangères de l'université de Batna. Par mail [athena_lir@yahoo.fr] reçu le 26/04/2011.

⁴⁵ . Le Monde, 17 juin 2000, p.18.

Enfin, les 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. Ces dernières années, il y a donc une réflexion qui est menée pour renforcer les compétences de ces étudiants en français en leur proposant un enseignement spécifique de FOS dans lequel on adopte une démarche de formation sur mesure en fonction des particularités et des besoins du public ciblé. Des programmes spécifiques ont donc été mis au point dans lesquels on insiste sur la nécessité de faire travailler les étudiants sur des documents de leur spécialité. Les départements de français de quelques universités algériennes en particulier l'université d'Alger ont d'ailleurs ouvert un master FLE/FOS pour préparer des enseignants susceptibles de prendre en charge ces formations.

En conclusion : bien que l'Algérie a opté pour l'arabisation progressive, mais elle ne pourra nullement se passer de la langue française. Car même si *«l'arabisation est voulue mais (elle) ne peut être totale ; le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté»*.⁴⁶

II.2. Méthodologies de la didactique du FLE :

Il n'est possible de juger l'efficacité et la rigueur de l'enseignement du FLE au département de traduction (ce qui constitue, d'ailleurs, le fond de notre étude), que si nous avons une base sur laquelle se fonde ce jugement.

⁴⁶ . CHERRAD-BENCHEFRA, Yasmina *Contact de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de doctorat d'État, Université de Constantine, 1990, p.154.

Les méthodologies adoptées pour l'enseignement de cette discipline constituent, bien évidemment, cette base. Raison pour laquelle nous allons consacrer le point suivant à la présentation de ces différentes méthodologies dans leur ordre chronologique.

En effet, Différentes méthodologies ont apparues dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère depuis le XIX^{ème} siècle. Elles se succèdent en s'opposant ou en coexistant, ayant des principes différents ou, tout simplement, n'étant qu'une adaptation de telle ou telle ancienne méthodologie aux nouveaux besoins de la société.

Avant d'énumérer les différentes méthodologies, nous allons présenter le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie :

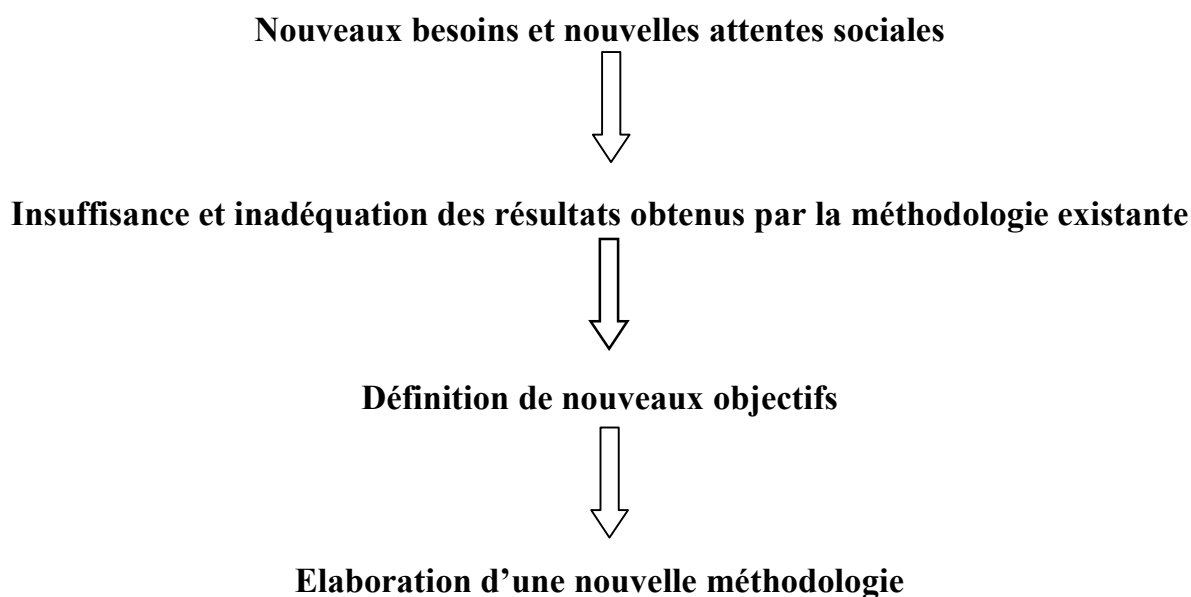


Figure 3 : Mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie⁴⁷

⁴⁷ . PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, éd. Nathan-Clé International, Paris, 1988, p.98.

Nous allons, donc, dans ce chapitre, introduire les différentes méthodologies dans la didactique du FLE en se référant à celles jugées dignes du statut de « méthodologie » indiquées dans le *dictionnaire de didactique du français*, citées dans le premier chapitre, en plus d'un survol sur l'éclectisme contemporain des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE.

II.2.1. La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes, largement utilisée dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles.⁴⁸

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Cette méthodologie était centrée sur l'écrit⁴⁹, la compétence orale était donc placée au second plan et ne consistait qu'en lecture des phrases traduites par les apprenants.⁵⁰ La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions retrouvées et étudiées dans des textes. Ces règles et exceptions pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant le sens des textes importait moins que la forme littéraire, sans pour autant être totalement négligé. Par conséquent la langue « normée » et de qualité était utilisée par les auteurs littéraires et devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants pour une acquisition adéquate de compétences linguistiques.

⁴⁸. *Ibid*, p.23.

⁴⁹. SMITH, Andrew, « Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical », in *Filología y Lingüística* [en ligne], 2006, p.262, <http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rf1009-14> (consulté le : 09.02.2011 à 22h).

⁵⁰. RICHARDS, Jack C., *Approaches and methods in language teaching*, 2nd édition, Cambridge University Press, 2001, p.4.

La culture, quant à elle, était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.⁵¹

Revenons un peu en arrière, Au XVIII^{ème} siècle, pour jeter la lumière sur la pratique de la langue selon la méthodologie traditionnelle. Celle-ci se présentait essentiellement dans les thèmes comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage de la langue.⁵²

La grammaire était enseignée de manière déductive c'est-à-dire que la règle était présentée d'abord, appliquée à des cas particuliers sous forme de phrases.⁵³ C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui ; que l'enseignant s'en rende compte ou pas, la méthodologie traditionnelle est toujours la plus utilisée en classes de langue.⁵⁴

Plus tard, Au XIX^{ème} siècle, l'introduction de la version-grammaire a provoqué une évolution de la méthodologie.⁵⁵ Les pratiques de cette version consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Sachant que les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base et non pas graduée par difficultés.

⁵¹. HELOT, Christine, IUFM d'Alsace/UMB Strasbourg, Groupe de recherche PLURIEL, *plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement des langues, préparation épreuve didactique, slide N° 5*, [en ligne], COURS CAPES 2007-2008, <http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formations/disciplines/anglais/2nddegre/courantsmethodologiques.ppt>, (date de consultation : 09.02.2011 à 14h).

⁵². BOSCH, Agnes, *De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, université de Puerto Rico, 2004, p9 crisolenguas.uprrp.edu/ArticlesV2N2/Immortalite.pdf (consulté le : 09.01.2011 14h :30)

⁵³. SKOPALOVA, Klara, *La cuisine à travers les méthodes de l'enseignement du F.L.E.* thèse, Brno, 2006, université de Masaryk, Faculté de l'éducation, département de langue et littérature françaises, p.6.

⁵⁴. SMITH, Andrew, *op.cit*, p.263.

⁵⁵. PUREN, Christian, *op.cit*, p.106.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait, en effet, choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. L'enseignant dispense un cours *ex cathedra*, distribuant dans le silence des connaissances à un public attentif, respectueux, du savoir et de l'autorité qu'il symbolise⁵⁶. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait pratiquement en sens unique du professeur vers les apprenants ; le premier s'exprimant beaucoup, le second peu. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue «normée», la seule admissible.⁵⁷

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La méthodologie traditionnelle proposait donc un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'apprenant.

La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les apprenants.⁵⁸

II.2.2. La méthodologie directe :

Dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé «cours traditionnels à objectif pratique» (CTOP).

⁵⁶. ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd.OPHTYS, 2008, p.32.

⁵⁷. HÉLOT, Christine, *op.cit*, slide N° 9

⁵⁸. RICHARDS, Jack C., *op.cit*, p.6.

Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe.⁵⁹

Aussi la méthode naturelle a exercé une influence importante sur la méthodologie directe et a anticipé certains de ses principes tel que relier directement les actes qu'on exécute avec le langage⁶⁰ ainsi que plonger l'apprenant dans un bain linguistique.⁶¹

De ce fait, et avant de s'approfondir dans la présentation de la deuxième méthodologie adoptée dans l'enseignement du F.L.E., et celui des langues étrangères en générale, nous avons jugé utile, voir même nécessaire de présenter cette méthode d'enseignement qui a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle avec laquelle elle a coexisté, mais qui n'a pourtant pas pu atteindre le statut de méthodologie. Il s'agit de la méthode naturelle, aussi appelée «méthode des séries de François Gouin» relativement à son créateur, inventeur et auteur, qui a inventé un système dans lequel la conversation ou la leçon traite un seul thème. C'est ainsi qu'il dresse, pour chaque leçon, une «série» de phrases qui représentent des actions de la vie quotidienne dans l'ordre chronologique et graduées par difficulté.⁶² Il l'appelle plutôt la «méthode de la nature»⁶³, puisqu'elle imite le mode d'acquisition de la langue maternelle par les enfants basé essentiellement sur l'oral⁶⁴, raison pour laquelle l'oral doit reprendre sa place face à l'écrit et doit même le précéder dans le processus d'enseignement/apprentissage. Et si on parle de l'oral c'est que nous parlons de la langue usuelle, quotidienne.

Cependant, la méthode de Gouin reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

⁵⁹. PUREN, Christian, *op.cit.*, p.62.

⁶⁰. CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.237.

⁶¹. SKOPALOVA, Klara, *op.cit.*, p.10.

⁶². HART HANDSCHIN, Charles, *a historical sketch of the Gouin series-system of teaching modern languages and of its use in the United States*, Miami university, ed.oxford, 1912, p.170.

⁶³. GOUIN, François, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, éd. Bellier, Paris, 1894, p. 57.

⁶⁴. NORIYUKI NISHIYAMA, Jean, « la décontextualisation d'une méthode de langues et ses avatars : la méthode Gouin importée à Taiwan sous la domination coloniale japonaise pour la diffusion du japonais, université de Kyoto, Japon », in *Le français dans le monde*, 1 JUILLET 2009, p.108.

En dépit des critiques qui ont été avancées à la méthode naturelle de *F. Gouin* et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

Cependant, dès la fin du XIX^{ème} siècle, l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé «pratique» qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication qui soit au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.⁶⁵

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble de procédés et de techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire :

☞ L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive sans passer par les règles ;

☞ L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ;

☞ L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.⁶⁶

⁶⁵. PUREN, Christian, *op.cit*, p.24.

⁶⁶. *ibid*, p-p-p. 24-95-122.

Par méthode orale on désignait l'ensemble de procédés et de techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des apprenants en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'apprenant savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un «oral scripturé». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.⁶⁷

Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'apprenant.⁶⁸

La méthode interrogative incitait les apprenants à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées.⁶⁹

La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'apprenant à un effort personnel de devination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.⁷⁰

La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.⁷¹

⁶⁷. PUREN, Christian, *op.cit*, p.128.

⁶⁸. *ibid*, p.131.

⁶⁹. *ibid*, p.136.

⁷⁰. *ibid*, p.138.

⁷¹. *ibid*, p.151.

La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive⁷². Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

Finalement, l'appel à l'activité physique de l'apprenant pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Raison pour laquelle *L. Marchand* la qualifie de «véritable gaspillage d'énergie». On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante.⁷³

II.2.3. La méthodologie active :

Depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960, l'enseignement des langues étrangères a fait recours à une nouvelle méthodologie ; la méthodologie active. Celle-ci a été également nommée «méthodologie éclectique», «méthodologie mixte», «méthodologie orale», etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique.

⁷². *ibid*, p.159.

⁷³. PUREN, Christian, *op.cit*, p. 191-194.

Elle été aussi appelée «méthodologie de synthèse», considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle⁷⁴, car elle représente une combinaison entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. *LIEUTAUD* juge «qu'elle est, en quelque sorte, une méthode directe assouplie...»⁷⁵. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

A cette époque, les méthodologues ainsi que les enseignants revendiquaient un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe⁷⁶. En ce sens, nous pouvons dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Ils n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode, lui conférant ainsi un caractère éclectique, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.⁷⁷ On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Néanmoins les textes recommandés étaient plus orientés vers le récit et le dialogue, cela veut dire que la préférence été donnée au dynamique plutôt qu'au statique⁷⁸.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

⁷⁴ . *ibid*, p.213.

⁷⁵ . *ibid*, p.216.

⁷⁶ . PUREN, Christian, *op.cit*, p. p.224-225.

⁷⁷ . *ibid*, p.219.

⁷⁸ . *ibid*, p.222.

La méthodologie active n'interdisait pas le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire. Ceci constituait un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire⁷⁹. D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, un des inconvénients de la méthodologie directe.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné plutôt que l'apprentissage mécanique en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait donc une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe dans l'enseignement de la grammaire.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même, la méthodologie active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

En 1969, c'est la rupture avec la méthodologie active et le passage à la méthodologie audio-orale, visant ainsi à une cohérence maximale basée sur des théories de référence.⁸⁰

⁷⁹ . *ibid*, p.221.

⁸⁰ . PUREN, Christian, *op.cit*, p.273

II.2.4. La méthodologie audio-orale :

Tout comme la méthodologie directe s'est inspirée de la méthode naturelle, la méthodologie audio-orale a trouvé ses origines dans la méthode américaine de l'armée «*The Army Method*».

Cette méthode a été mise au point aux États-Unis durant la seconde guerre mondiale. Car une fois les États-Unis engagés dans cette guerre, elle a ressenti le besoin d'adopter un programme d'apprentissage des langues étrangères bien spécial, afin de former rapidement un personnel maîtrisant bien les langues étrangères et qui peut occuper les postes d'interprètes, traducteurs et même d'espions. Raison pour laquelle le gouvernement a chargé les universités américaines de développer un programme pour l'enseignement des langues étrangères destiné au personnel militaire.⁸¹

Les leçons de la méthode de l'armée se construisaient autour de dialogues de langue courante (méthodes orale et directe) qu'il fallait mémoriser afin d'éviter les fautes (méthode imitative), avant de comprendre le fonctionnement de la grammaire (méthode inductive). La méthode de l'armée comptait également sur un locuteur natif qui jouait le rôle du modèle pour la présentation des dialogues et de «répétiteur» pour leur mémorisation (méthode répétitive).⁸²

Ainsi, après la deuxième guerre mondiale, de nouvelles cohérences d'enseignement/apprentissage s'appuyant totalement sur les technologies de l'époque (le magnétophone, le magnétoscope et le laboratoire de langues qui, d'ailleurs, semblaient être plus importants que le professeur dans le schéma de classe), ont été créées dont la méthodologie audio-orale (MAO)⁸³.

⁸¹ . RICHARDS, Jack C, *op.cit.* p.50.

⁸² . BOSCH, Agnes, *op.cit.*, p.9

⁸³ . BOSCH, Agnes, *op.cit.*, p.10.

Cette méthodologie se situe à la croisée de plusieurs types de recherches et s'appuie sur deux référents théoriques majeurs, à savoir :

☞ **La psychologie béhavioriste de l'apprentissage** : Basée sur le modèle Skinnerien d'où l'apprentissage de la langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes et d'automatismes au moyen de mémorisation et de répétition⁸⁴ ; le schéma d'apprentissage se construit de la sorte :

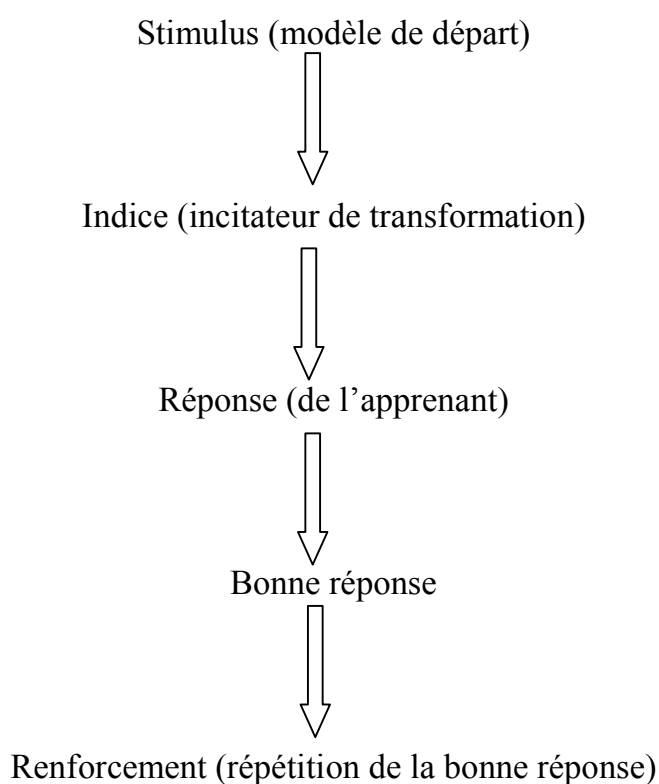


Figure 4 : le schéma d'apprentissage⁸⁵

⁸⁴. PERRICHON, Émilie, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, 2008, thèse de doctorat, en sciences du langage, Faculté Arts Lettres Langues, Université Jean Monnet de Saint Etienne, p.123.

⁸⁵. CUQ, Jean Pierre, *op.cit*, p.28.

✌ **La linguistique structurale distributionnelle** : La conception behavioriste en psychologie a immédiatement eu son équivalent dans le domaine des théories linguistiques ; c'était le structuralisme américain du linguiste Leonard Bloomfield.

L'analyse distributionnelle considère la langue selon deux axes : pragmatique (vertical) et syntagmatique (horizontal). Ainsi les *exercices structuraux* (*pattern drills*) amènent les apprenant à effectuer sur les structures introduites des manipulations de base ; soit sur l'axe paradigmatique : **la substitution** des unités les plus petites de la phrase, soit sur l'axe syntagmatique : **la transformation** d'une structure à une autre.⁸⁶

Basée sur le behaviorisme de Skinner et le structuralisme linguistique de Bloomfield, La MAO visait à développer, chez les apprenants, les compétences linguistiques (comprendre, parler, lire et écrire) par le biais de la répétition intensive des structures grammaticales (méthode répétitive) et la pratique exhaustive de la grammaire (méthode inductive), présentée de façon graduée selon les difficultés du public.

La MAO proposait une forte intégration didactique autour de dialogues enregistrés sur des bandes (méthode imitative orale), faisant un recours systématique aux exercices structuraux.

De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que l'enseignant communique uniquement dans la langue étrangère, Le recours à la langue maternelle était donc formellement banni.

⁸⁶. GUYOT-CLEMENT, Christine, *Didactique des langues : historique et concepts, cours de didactique*, université de Rouen, Année 2007-2008, <https://segue.middlebury.edu/view/html/site/fren6696a-108/node/2827993> [en ligne], (consulté le : 01.03.2011 à 23h).

Plus tard, on s'est rendu compte que la MAO n'était destinée qu'aux débutants, ne satisfaisait plus les besoins des apprenants aux niveaux supérieurs, que les acquis sont difficilement transférables de la classe à la vie quotidienne, de plus que la lenteur de l'apprentissage ennuyait les apprenants et les rendait plus frustrés ; son déclin fut alors éminent.

II.2.5. La méthodologie audiovisuelle :

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais commence à s'imposer et à devenir de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé.

Devant ce recul, les autorités françaises ont décidé de promouvoir la diffusion du français à l'étranger.⁸⁷ On a alors mis sur pied une commission chargée de mettre au point «le français élémentaire», de faciliter son apprentissage et par la même, permettre sa diffusion.

C'est ainsi qu'à partir des années 50, les travaux menés conjointement par une équipe de l'université de Zagreb et par une équipe de l'école normale supérieure de Saint-Cloud (France) (équipe qui sera plus tard à l'origine du CREDIF) ont eu pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite structuro-globale audiovisuelle (SGAV), qui a pour objet général de faire acquérir aux apprenants une maîtrise satisfaisante de la langue usuelle.⁸⁸ L'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. Ainsi la priorité est accordée à l'oral (compréhension et expression orale).⁸⁹

Cette méthodologie comporte cinq phases successives à savoir :

⁸⁷. GERMAIN, Claude. *Evaluation de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'histoire*, éd. Clé international, Paris, 1993, p53

⁸⁸. COSTE, Daniel et FERENCZI, Valentin, *Méthodologie et Moyens Audio-visuels, Guide Pédagogique pour le Professeur de Français Langue Etrangère*, éd. Hachette, Paris, 1971, p.136.

⁸⁹. KARTAL, Erdoğan, *la place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue Etrangère*, date de soutenance Mars 2004, 271p, Thèse de Doctorat en Sciences Sociales, Département de L'Enseignement des Langues Etrangères, Université de Hacettepe, Ankara, édition edutice, version 1, 2005, p.233.

- ↳ **La présentation** du dialogue ou du segment du dialogue à étudier, on synchronisant la projection des images avec les phrases enregistrées.
- ↳ **L'explication** de chaque réplique, on vue de l'appréhension du sens et de la prise de conscience de la structuration de l'énoncé.
- ↳ **La répétition**, active qui contribue à la mémorisation de la leçon.
- ↳ **L'exploitation** dont le but essentiel est d'intégrer, par la pratique, des notions nouvelles enseignées dans l'ensemble des connaissances acquises jusque là.
- ↳ **La transposition**, qui vise l'expression personnelle et le libre réemploi par chaque apprenant de ce qu'il a appris.⁹⁰

L'application de cette méthodologie refuse catégoriquement la traduction et le recours à la langue maternelle de l'apprenant. L'enseignant utilise plutôt des gestes et mimiques ainsi que des paraphrases et des images comme moyen d'accès au sens.⁹¹

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, la méthodologie audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

⁹⁰. *idem*, p.237.

⁹¹. BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle et, PENDANX Michèle, *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*, éd. Clé international, Paris, 1990, p.12.

Les méthodes que l'on trouve dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.⁹²

Pour la méthode directe ce sont objets et images qui servent de point de départ pour une compréhension directe sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie aussi sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. L'accent est placé, dès le début, sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'apprenant à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des apprenants afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. Toute fois, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face apprenant-professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie, étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les «pitreries» auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer, dans un contexte, un nombre de mots nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'apprenant établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication.

⁹². PUREN, Christian, *op.cit*, p.230.

Toutefois, La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale ; les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'apprenant, au cours des exercices, l'analyse implicite des structures.

Et finalement, on retrouve les méthodes imitative et répétitive dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

Du fait, la MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtées les méthodologies directes.

La SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue, et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. Ce qui a fait que cette méthodologie est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques.

II.2.6. L'approche communicative :

L'approche communicative d'origine anglo-saxonne⁹³, s'est développée en France à partir des années 1970, d'une part en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle qui fut démontrée d'universalité,⁹⁴ et d'autre part, à l'issu des travaux entrepris au sein du Conseil de l'Europe, en vue de mettre sur pied l'enseignement/apprentissage des langues dont l'intérêt s'est porté sur les besoins d'un nouveau public beaucoup plus large et beaucoup moins spécialiste de français.

⁹³. BOYER, Henri, *op.cit.*, p.12.

⁹⁴. TAGLIANTE, Christine. *La Classe de Langue*, éd. Clé international, Paris, 1994, p.30.

L'objectif de cette méthodologie est d'apprendre à faire, à communiquer dans des situations de la vie quotidienne ; en y enseigne la compétence de communication.

Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. C'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Cette approche fut appelée tout d'abord *français instrumental*, elle devient, ensuite, de plus en plus connue sous les noms de *méthode fonctionnelle* ou *notionnelle/fonctionnelle*, *méthode cognitive*, *méthode communicative*.

↳ **Méthode instrumentale** ; étant donné que la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, connaître les règles de la L2 n'est pas suffisant pour pouvoir communiquer dans cette langue, il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, c'est-à-dire qu'il faut savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande ...) ⁹⁵. L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants

↳ **Méthode fonctionnelle ou notionnelle/fonctionnelle** ; vue la diversité du public visé : ouvrier, migrant, scientifique, technicien, étudiant en formation etc., il s'agit d'élaborer un français fonctionnel permettant de déterminer les besoins langagiers réels des apprenants en fonction des actes de paroles qu'ils auront à accomplir chacun dans son domaine. La méthode fonctionnelle a donc pour objectif pédagogique celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire répondant à un appel urgent de ce public spécialisé.

⁹⁵ . GERMAIN, Claude, *op.cit.*, p.203.

↳ **Méthode communicative** ; selon laquelle, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexions, c'est «... *plutôt un processus beaucoup plus créateur, d'avantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes ; apprendre une langue consisterait donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur*»⁹⁶.

↳ **Méthode cognitive** ; le processus cognitif : «observation, réflexion et analyse», amène l'apprenant à découvrir le fonctionnement de la langue par l'intermédiaire des exercices qui sont fréquemment suivis d'explications relativement traditionnelles. Dans cette méthode, le concept culture et civilisation se réfère à la vie quotidienne.

Contrairement à la méthodologie MAV où l'enseignant est seul maître et l'apprenant devait s'éclipser, dans la méthodologie communicative il s'agit d'une relation du type égalitaire ; l'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant qui ne fait que suggérer diverses activités de communication entre les apprenants. Les échanges se développent librement entre paires.⁹⁷ Lors des cours, les apprenants sont amenés, à l'aide de divers types de simulations et de jeux de rôle, aux activités de communication semblables à celles qu'ils affronteront à l'extérieur de la classe.

L'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence.

⁹⁶ . GERMAIN, Claude, *op.cit.*, p.204.

⁹⁷ . GALISSON, Robert, *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, éd. Clé International, Paris, 1980, p.p.49-52

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, mais plutôt comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. L'enseignant devient ainsi «un conseiller». Il doit recourir à des documents appelés «authentiques», c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

II.2.7. L'éclectisme actuel :

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a plus de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. Ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées⁹⁸, mais ils savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées çà et là ; car le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement.

⁹⁸ . GALISSON, Robert, « A enseignant nouveau, outils nouveaux », in *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, p.75.

Par conséquent, *J.C. BEACCO* considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité.⁹⁹

L'éclectisme actuel présente donc les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement/apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige donc que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses apprenants. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe.

Pourtant, les méthodologues rigoureux critique cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant, Il ne s'agit pas de « gaver » les apprenants d'un métalangage grammatical encombrant, ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus aisée l'acquisition de la langue étrangère. Cependant on ne peut pas nier qu'il soit nécessaire de rentabiliser les acquis des apprenants en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle.

⁹⁹ . BEACCO, Jean-Claude, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, p.37.

Pour que ce métalangage soit utile dans leur apprentissage il doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant et non de le gêner dans l'acquisition des phénomènes linguistiques.¹⁰⁰

L'éclectisme didactique est composé essentiellement de :

1. la volonté de prendre en compte «*la nature du terrain*», et qui correspond en partie à ce que nous appelons aujourd'hui les *situations d'enseignement/ apprentissage*.

2. La volonté de prendre en compte les besoins des apprenants.

3. Le pragmatisme, c'est-à-dire la prise de distance d'avec ce que l'on considère comme l'irréalisme, le dogmatisme et le sectarisme des partisans d'une méthodologie unique: on ne veut plus partir d'un modèle a priori pour le systématiser dans la pratique de classe; on essaie au contraire un maximum de procédés, techniques et méthodes existants de toutes origines, et on retient tous ceux qui se sont révélés efficaces.

Néanmoins, le système éducatif ne peut tolérer absolument les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants présupposant qu'ils sont disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation. Les institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants pour éviter ainsi que les apprenants ne deviennent des «cobayes» des «expériences» des enseignants soumis à l'instabilité des mutations.¹⁰¹

Remarque :

Il est certes utile de connaître les différents courants méthodologiques de la didactique du FLE, mais il est d'une importance extrême de relier ces méthodologies à notre domaine de spécialité qu'est la traduction.

¹⁰⁰. RODRIGUEZ, Seara, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelles jusqu'à nos jours*, [en ligne], 2004, p.17, www.deadfeed.org (date de consultation : 12.12.2010 à 03h)

¹⁰¹. PUREN, Christian, «La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme», in *Les Langues Modernes*, éd. originale, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », Paris, 1994, p.95.

C'est pour cette raison que nous allons essayer de classer les méthodologies d'enseignement des langues étrangères en général, et celle de la didactique du FLE en particulier, selon le critère de l'usage de la langue maternelle ; en d'autres termes : selon la tolérance du recours à la traduction.

Commençant par la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodologie de la grammaire-traduction, son nom déjà ne laisse pas de doute qu'elle fait recours à la traduction, d'ailleurs celle-ci (la traduction) est un principe fondamental pour l'apprentissage des langues étrangères du point de vue de la méthodologie traditionnelle.

Alors que la méthodologie directe interdit strictement l'usage de la langue maternelle ; cela veut dire que le recours à la traduction n'est guère accepté.

La méthodologie active, au contraire, n'étant pas aussi stricte, autorise à l'enseignant de faire appel à la traduction mais dans des cas particuliers tel que l'explication d'un nouveau concept.

Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle sont conçues de façon à former des locuteurs «para-natifs», c'est donc évident qu'elles interdisent le recours à la traduction comme processus d'enseignement /apprentissage, contrairement à l'approche communicative et à l'éclectisme actuel qui sont plus souples et plus tolérants concernant l'usage de la langue maternelle et de la traduction afin de réussir l'apprentissage de la langue étrangère.

Tableau récapitulatif :

La méthodologie	Le recours à la traduction
Méthodologie traditionnelle	+
Méthodologie directe	-
Méthodologie active	±
Méthodologie audio-orale	-
Méthodologie audiovisuelle	-
Approche communicative	±
Eclectisme	±

Partie pratique

*« L'expérience est une observation provoquée
dans le but de faire naître une idée »*

Claude Bernard

*« Les questions (...) sont plus
essentiels que les réponses »*

Karl Jaspers

CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DU MODULE DE PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE AU DEPARTEMENT DE TRADUCTION DE BATNA (ETUDE QUANTITATIVE)

Le premier chapitre de la partie pratique traite la manière dont les enseignants de P.L. français, au département de traduction de Batna, gèrent leurs cours. Nous exposerons donc la situation didactique réelle relative à ce module ; c'est en quelque sorte le « comment » pratique de notre problématique.

Pour la réalisation de ce chapitre, nous avons mené une enquête sous forme de questionnaire traitant différents côtés de cette situation. Mais avant d'exposer les résultats de cette enquête nous allons, tout d'abord, faire un survol sur le milieu didactique de la dite situation : le département de traduction de Batna.

I.1. Lieu de l'enquête :

I.1.1. Création du département de traduction à l'université de Batna :

En effet, le département de traduction de Batna fut attribué à la faculté des lettres et des langues (ex faculté des lettres et des sciences humaines) dès août 2002. Il est assigné à l'université El Hadj Lakhdar. Ce département assure une graduation qui prépare, pendant quatre (04) ans, à une licence en traduction arabe - français - anglais.

I.1.2. Le département en chiffres :

Le tableau ci-après¹⁰² nous présente quelques statistiques relatives aux nombre d'étudiants inscrits ainsi que le nombre des diplômés.

Année	Nombre d'inscrits	Nombre de diplômés octroyés
2002/2003	207	-
2003/2004	207	-
2004/2005	394	-
2005/2006	408	130
2006/2007	387	177
2007/2008	398	173
2008/2009	414	195
2009/2010	340	297
2010/2011	0	± 310

Ce nombre d'étudiants est réparti sur 14 salles et deux amphithéâtres attribués au département de traduction par la faculté des lettres et des langues étrangères. Un espace que nous jugeons insuffisant relativement au nombre d'étudiants, notamment lors des cours pratiques de traduction ou de langues étrangères, où l'enseignant est tenu à corriger des travaux pratiques pour chacun des apprenants et d'assurer un encadrement étroit.

Le département est géré par un staff technique composé d'un chef de département choisi parmi les enseignants du département et assisté par un adjoint chargé de la pédagogie ainsi qu'un comité scientifique comportant neuf (09) enseignants ; deux (02) maître de conférence, cinq (05) chargés de cours (maîtres assistants A), deux (02) maîtres assistants (B).

¹⁰² . Département de traduction, université Elhadj Lakhdar, Batna, service de la pédagogie, 2010-2011.

Les tâches du comité scientifique du département sont définies dans l'article 49 du journal officiel N°51 du 24 août 2003 comme suit :

- ↳ Proposer l'organisation et le contenu des enseignements,
- ↳ Donner son avis sur la répartition des charges pédagogiques,
- ↳ Donner son avis sur les bilans des activités pédagogiques (tel que les examens, l'état d'avancement des cours, etc.) et scientifiques (comme les journées d'études, les séminaires, etc.)
- ↳ Proposer les programmes de recherche,
- ↳ Émettre un avis sur les sujets de recherche des étudiants.
- ↳ etc.

Le nombre d'enseignants au département de traduction de Batna est de 51. L'effectif permanent ne constitue que 35% de l'ensemble des enseignants avec seulement 18 enseignants permanents dont 11 sont titulaires ou préparent le doctorat, les sept (07) autres sont, bien évidemment, titulaire d'un diplôme de magistère. La majorité, représentée par 34 enseignants soit 65%, sont des vacataires, parmi lesquels des enseignants permanents affiliés à d'autres départements (11 docteurs d'état, 06 Ayant un diplôme de magistère, 03 masters -système LMD- et 14 licenciés).

I.1.3. Langues d'étude et canevas¹⁰³ :

Le département assure les trois langues classiques à savoir : l'arabe comme langue mère, le français comme première langue étrangère et l'anglais comme seconde langue étrangère.

¹⁰³ . Voir copie du relevé de notes comportant les intitulés et les codes des modules en annexe A2.

Le canevas de la formation est permanent et comprend :

① Dix (10) modules en première année à savoir : deux (02) modules de thème, l'un de l'arabe vers le français et l'autre vers l'anglais versus deux (02) modules de version de ces mêmes langues étrangères vers la langue maternelle qui est, bien évidemment, l'arabe. En addition à trois (03) modules de pratique de la langue relatifs aux trois langues enseignées (PL arabe, PL français et PL anglais).

Nous pouvons ainsi considérer ces sept (07) modules comme composants d'une partie pratique du cursus de la première année de graduation en licence de traduction.

La partie théorique, en revanche, est constituée des trois (03) modules restants, nommément : introduction à la linguistique générale, civilisation universelle et introduction à la sociologie.

Sachant que tous les modules sont d'une charge horaire identique et égale à une heure et demie par semaine, nous obtiendrons une charge horaire hebdomadaire de quinze heures (15) en cette première année.

② Douze (12) modules en deuxième année : les sept (07) modules pratiques figurent toujours dans le canevas de la deuxième année. A ceux-ci s'ajoutent cinq (05) modules théoriques dont : civilisation arabo-musulmane, civilisation française, civilisation américaine, théories linguistiques et enfin introduction aux sciences de la communication.

La charge horaire hebdomadaire est donc de 18 heures pour la deuxième année.

③ 15 modules en troisième année comportant les modules de thème et version étudiés depuis la première année, en plus de deux modules d'interprétation ; de l'arabe vers le français et vice versa et de l'arabe vers l'anglais et inversement. Les modules de pratique de la langue deviennent des modules de perfectionnement linguistique en outre des modules de langue de spécialité s'ajoutent pour les trois langues enseignées (LS arabe, LS français et LS anglais).

En tout, douze (12) modules pratiques sont programmés en troisième année contre deux (02) modules théoriques : techniques de traduction et théories de traduction.

En cette troisième année, les étudiants de traduction sont aussi initiés aux notions de base informatique grâce au module d'introduction à l'informatique.

L'ensemble des modules forme une charge horaire de 22 heures trente minutes par semaine.

④ Douze (12) modules en quatrième année : les quarts (04) modules de traduction et les trois (03) modules de perfectionnement linguistique ainsi que les trois (03) modules de langue de spécialité et le module d'initiation à l'informatique sont toujours présents dans le cursus de la quatrième année, *itou* un module de méthodologie de traduction.

Ces modules sont répartis sur 18 heures par semaine.

En plus d'un mémoire de fin d'étude que doit facultativement présenter l'étudiant avant de recevoir son diplôme, l'étudiant peut aussi suivre un stage d'enseignement dans l'un des établissements scolaires (primaires, moyens ou secondaires).¹⁰⁴

Après une période d'observation, l'étudiant-stagiaire est appelé à préparer des cours dans les matières de langues. Le cours est souvent défini par l'enseignant-encadreur et parfois laissé au choix de l'étudiant. Dans une dernière étape, l'étudiant présente les cours préparés. Il est parfois guidé par l'encadreur, mais la majeure partie du travail lui est confiée.

L'étudiant doit avoir le sens de responsabilité et agir tel un vrai enseignant. Il doit utiliser différentes méthodologies d'enseignement pour pouvoir atteindre le niveau de satisfaction des élèves et ainsi, la satisfaction de ses encadreurs.

¹⁰⁴ . Voir fiche d'évaluation du stage en annexe A3.

A la fin de ce stage, l'étudiant-stagiaire recevra une fiche d'évaluation comprenant les critères suivants :

- ↳ La maîtrise de la langue : où on évalue l'éloquence et la précision ainsi que la prononciation.
- ↳ La performance : dans ce point, l'enseignant encadreur juge la gérance de l'étudiant-stagiaire en ce qui concerne la distribution des tours, le contenu de la leçon, l'utilisation des supports visuels et l'appréciation.
- ↳ Le dernier point estimé dans la fiche d'évaluation de stage est celui de l'attitude enseignant et apprenant, il comporte la conduite du stagiaire d'une manière générale, sa conduite avec les apprenants, également sa conduite dans le cadre de la collectivité de l'école. Ses réactions et sa disponibilité sont des critères à juger aussi durant ce stage.

Enfin, l'enseignant encadreur fournira sa conclusion au sujet du stage jointe d'une note sur 20.

Ce stage permet à l'étudiant de traduction d'acquérir des compétences dans le domaine de l'enseignement des langues et prépare son entrée dans ce domaine bien que la filière de traduction n'est pas destinée à former des enseignants mais plutôt des traducteurs. Nous jugeons donc que ce stage aurait pu être plus bénéfique pour le licencié en traduction si l'étudiant l'avait suivi dans un bureau de traduction pour le préparer à son métier de traducteur professionnel.

Il est à noter que tant la note d'évaluation du stage pratique d'enseignement que la note du mémoire de fin d'étude ne sont prises en considération dans le relevé de notes de l'étudiant. En effet, elles ne constituent qu'un plus facultatif dans le cursus de l'étudiant de traduction.

Enfin, notons que les départements de traduction, sur le territoire national, sont en voie de disparition suite à l'abrogation de cette spécialité du canevas des filières et disciplines, sans pour autant déterminer l'alternative.

Nous allons, à présent, passer à l'enquête proprement dite et qui se concrétise dans le questionnaire proposé aux enseignants du module F.L.E. ou bien P.L. français au département de traduction de Batna et qui s'est présenté comme suit :

I.2. Analyse du questionnaire¹⁰⁵ :

Pour la réalisation du questionnaire, nous avons opté pour des questions fermées du style éventail, aussi appelées « questions cafétéria », faisant partie de la catégorie des questions aux choix multiples où l'enquêté peut choisir une ou plusieurs réponses parmi celles fournies dans le questionnaire.¹⁰⁶

I.2.1. Présentation et interprétation des résultats :

I.2.1.1. Informations générales

Le département compte huit (08) enseignants du FLE (PL français) dont la moitié sont des vacataires, répartis sur les quatre années de la graduation comme suit :

	Enseignants vacataires	Nombre d'années d'expérience	Enseignants permanents	Nombre d'années d'expérience
1^{ère} année	02	04 – 01	00	00
2^{ème} année	01	01	01	02
3^{ème} année	01	06	01	11
4^{ème} année	00	00	02	05 - 18

Le nombre d'enseignants vacataires chargés d'assurer le module de PL français est égal à celui des enseignants permanents. Cela traduit le manque d'enseignants au département.

¹⁰⁵ . Voir copie du questionnaire en annexe A4.

¹⁰⁶ . VILATTE, Jean-Christophe, *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles, Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon, [en ligne], (page consultée le 14.12.2011), www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46

I.2.1.2. L'enseignement du PLF au département de traduction de Batna.

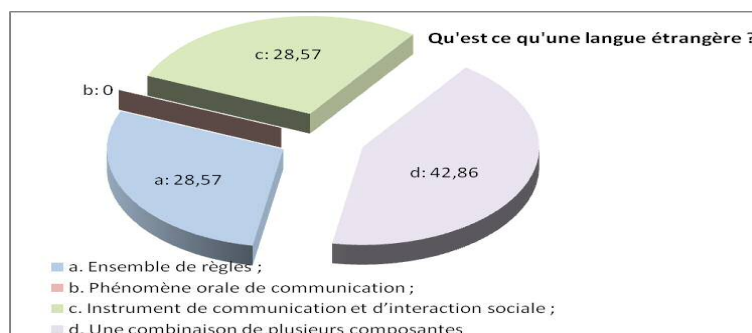
Les résultats du questionnaire sont présentés comme suit :

a. Question 01 : En tant qu'enseignant d'une langue étrangère (le français),
considérez vous la langue comme :

- a. Ensemble de règles ;
- b. Phénomène orale de communication ;
- c. Instrument de communication et d'interaction sociale ;
- d. Une combinaison de plusieurs composantes : *composante linguistique, composante discursive, composante référentielle ; composante socioculturelle.*

b. Réponse 01 :

	a	b	c	d	
1 ^{ère} année	2	0	2	2	
2 ^{ème} année	1	0	1	2	
3 ^{ème} année	1	0	0	1	
4 ^{ème} année	0	0	1	1	
Total	4/8	0/8	4/8	6/8	Total
Pourcentage 1	50	0	50	75	175%
Pourcentage 2	28,57	0	28,57	42,86	100%



c. Lecture des résultats :

Il est impératif d'expliquer la formule mathématique utilisée pour le calcul des pourcentages P_1 et P_2 . Pour cette raison, nous allons détailler les calculs pour la réponse de la première question. Pour le reste des questions, nous n'allons présenter que les résultats des calculs.

$$P_{1a} = \frac{\text{Nombre d'enseignants ayant choisi la réponse a} \times 100\%}{\text{Nombre total des enseignants}}$$

$$P_{1a} = \frac{4 \times 100\%}{8} \implies P_{1a} = 50\%$$

En appliquant la même formule pour les autres réponses, nous obtiendrons les résultats mentionnés sur le tableau, à savoir : 0% pour la réponse b, 50% pour la réponse c et 75% pour la réponse d.

Vu que les enseignants peuvent choisir plusieurs réponses pour la même question, le total des pourcentages ($\sum P_1$) dépasse généralement le 100%. Pour ce premier cas il est de 175%.

Afin d'y remédier à cette situation, et pour obtenir des pourcentages dont la somme est égale à 100%, on calcul le P_2 en appliquant la formule suivante :

$$P_{2a} = \frac{P_{1a} \times 100\%}{\sum P_1} = 28,58\%$$

En appliquant la même formule pour les autres réponses, nous obtiendrons les résultats mentionnés sur le tableau, à savoir : 0% pour la réponse b, 28.58% pour la réponse c et 42.86% pour la réponse d.

La somme de ces pourcentages est, à présent, égale à 100% ($28,57 + 0 + 28,57 + 42,86 = 100$)

Selon les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que la totalité des enseignants a écarté la possibilité que la langue soit un phénomène oral de communication (réponse b). 6/8 des enseignants (correspondant à un $P_1 = 75\%$ et à un $P_2 = 42,86\%$) considèrent plutôt que la langue est une combinaison de plusieurs composantes, en choisissant la réponse (d).

La moitié des enseignants (4/8 soit $P_1 = 50\%$ et $P_2 = 28,57\%$), dont aucun enseignant de 4^{ème} année, opte pour la méthodologie traditionnelle qui considère la langue comme étant un ensemble de règles grammaticales (réponse a).

Le même pourcentage (4/8 soit $P_1 = 50\%$ et $P_2 = 28,57\%$), estime que la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale (réponse c).

d. Interprétation :

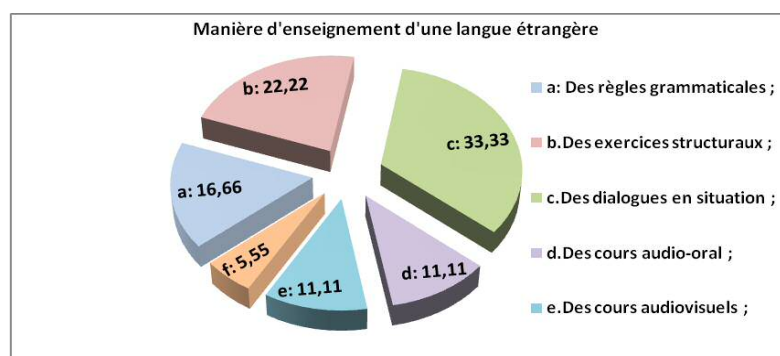
Vu que les enseignants de P.L. français au département de traduction ne donnent pas trop d'importance aux activités orales, ils ont jugé que la langue n'est pas considérée comme phénomène orale de communication. Cela est confirmé dans la question 02 où seulement une minorité prétend que la langue est mieux enseignée par des cours audio-oral et audiovisuels. Aussi, dans la question 07 où aucun enseignant n'effectue des tests d'expression orale.

a. Question 02 : Une langue étrangère est mieux enseignée par :

- a. Des règles grammaticales ;
- b. Des exercices structuraux ;
- c. Des dialogues en situation ;
- d. Des cours audio-oral ;
- e. Des cours audiovisuels ;
- f. La traduction vers langue maternelle ;

b. Réponse 02 :

	a	b	c	d	e	f	
1 ^{ère} année	2	2	1	1	1	1	
2 ^{ème} année	1	1	1	0	0	0	
3 ^{ème} année	0	1	2	1	0	0	
4 ^{ème} année	0	0	2	0	1	0	
Total	3/8	4/8	6/8	2/8	2/8	1/8	Total
Pourcentage 1	37,5	50	75	25	25	12,5	225%
Pourcentage 2	16,66	22,22	33,33	11,11	11,11	5,55	100%

**c. Lecture des résultats :**

Les enseignants considèrent, en majorité (6/8, d'où un enseignant au moins dans chaque niveau), qu'une langue étrangère est mieux enseignée par des dialogues en situation, en choisissant la réponse (c) à 75% P₁ et 33.33% P₂. Et écartent presque totalement le fait qu'elle le soit par la traduction vers la langue maternelle où un seul enseignant (un enseignant de 1^{ère} année) a choisi la réponse (f) soit P₁=12,5% et P₂=5,55%.

La moitié des enseignants (4/8 soit P₁ = 50 % et P₂ = 22,22%) a opté pour la réponse (b) qui présume qu'une langue étrangère est mieux enseignée par des exercices structuraux.

Les pourcentages sont égaux en ce qui concerne les réponses (d) et (e) avec $P_1 = 25\%$ et $P_2 = 11,11\%$, d'après lesquelles les enseignants de PLF au département de traduction de Batna tendent vers la méthodologie SGAV en présumant que l'enseignement des langues étrangères est plus efficace avec les cours audio-oral et audiovisuels.

Un pourcentage plus élevé ($P_1 = 37,5\%$ et $P_2 = 16,66\%$) considère que le meilleur moyen d'enseigner une langue étrangère consiste en l'emploi des règles grammaticales, ainsi, 3/8 des enseignants, dont 2 chargés du module de PLF pour les étudiants de 1^{ère} année et 1 enseignant de 2^{ème} année, choisissent la réponse (a).

d. Interprétation :

Ces résultats confirment les dires de J.P CUQ qui affirme que les exercices de grammaires (même s'ils n'occupent pas une place importante) font toujours partie des cours d'enseignement des langues étrangères.

La question 04 certifie cette hypothèse avec 6/8 des enseignants (soit $P_1=75\%$ et $P_2=40\%$) qui utilisent des exercices relatifs aux différents composants de la langue (lexique, syntaxe, grammaire, sémantique) pour la réalisation des cours.

Les enseignants de 3^{ème} et 4^{ème} année rejettent le fait d'enseigner la langue par des règles grammaticales. Cela est, peut-être, dû à l'influence du niveau enseigné qui dépasse le simple constat des règles à leur exploitation approfondie dans le domaine de communication et production langagière, et inversement pour les enseignants de 1^{ère} année.

L'enseignement des langues étrangères par la traduction vers la langue maternelle est accepté uniquement par un seul enseignant de 1^{ère} année (soit $P_1=12,5\%$ et $P_2=5,55\%$), compte tenu du niveau encore élémentaire des étudiants.

Pour les étudiants de traduction, cela peut être bénéfique, du fait qu'il stimule le processus mental du passage d'une langue à une autre.

Or, 6/8 des enseignants de P.L. français du département de traduction (soit $P_1=P_2=75\%$) refusent l'utilisation de la langue maternelle même pas pour fournir des explications du cours, et ce selon les résultats de la question 12.

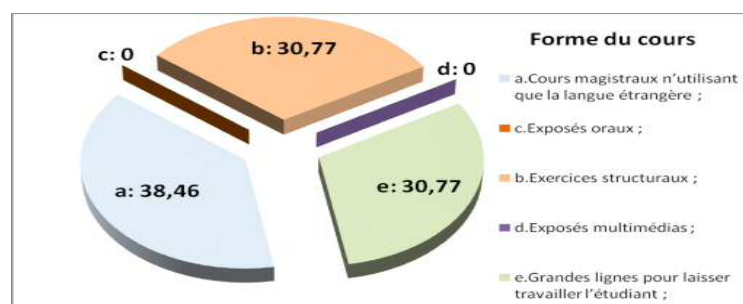
La tendance à utiliser des dialogues en situation reflète l'interaction attendue en classe de FLE dans la question 06 selon laquelle le débat est le meilleur processus de communication selon 8/8 des enseignants de PLF ($P_1=100\%$, $P_2=88,89\%$).

a. Question 03 : Votre cours est présenté sous forme de :

- Cours magistraux n'utilisant que la langue étrangère ;
- Exercices structuraux ;
- Exposés oraux ;
- Exposés multimédias ;
- Grandes lignes pour laisser travailler l'étudiant ;

b. Réponse 03 :

	a	b	c	d	e	
1 ^{ère} année	2	2	0	0	1	
2 ^{ème} année	2	0	0	0	0	
3 ^{ème} année	1	2	0	0	1	
4 ^{ème} année	0	0	0	0	2	
Total	5/8	4/8	0/8	0/8	4/8	Total
Pourcentage 1	62,5	50	0	0	50	162,5%
Pourcentage 2	38,46	30,77	0	0	30,77	100%



c. lecture des résultats :

Les cours sont présentés, par la plus part des enseignants (5/8, soit $P_1 = 62,5\%$ et $P_2 = 38,46\%$) sous forme de cours magistraux n'utilisant que la langue étrangère (réponse a). Aucun enseignant n'opte pour la présentation de ces cours par les exposés oraux ni par les exposés multimédias (réponses c et d).

4/8 des enseignants de PLF au département de traduction de Batna, soit $P_1 = 50\%$ et $P_2 = 30,77\%$, présentent leurs cours sous forme d'exercices structuraux ; ce sont les enseignants de 1^{ère} et 3^{ème} année.

Le même nombre d'enseignants présente les grands axes et laisse l'étudiant fournir des efforts pour la préparation du cours. Cette proportion, en revanche, est élue, majoritairement, par les enseignants de 4^{ème} année.

d. Interprétation :

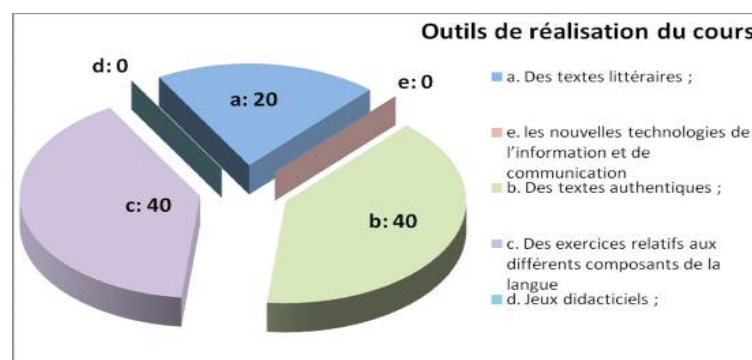
Les résultats de cette question confirment l'interprétation de la question 2 concernant l'usage de l'oral et de la langue maternelle. Aussi confirme-t-elle la tendance à utiliser des exercices structuraux pour les niveaux élémentaires notamment celui de première année, ainsi que le penchant vers un apprentissage autonome pour les niveaux avancés (4^{ème} année), où l'on ne fourni que les grandes lignes du cours.

a. Question 04 : quels sont les outils utilisés pour la réalisation du cours ?

- a. Des textes littéraires ;
- b. Des textes authentiques ;
- c. Des exercices relatifs aux différents composants de la langue (lexique, syntaxe, grammaire, sémantique) ;
- d. Jeux didacticiels ;
- e. les nouvelles technologies de l'information et de communication (outils : audio, vidéos, audiovisuels, informatiques...)

b. Réponse 04 :

	a	b	c	d	e	
1 ^{ère} année	0	2	2	0	0	
2 ^{ème} année	1	2	2	0	0	
3 ^{ème} année	1	0	2	0	0	
4 ^{ème} année	1	2	0	0	0	
Total	3/8	6/8	6/8	0/8	0/8	Total
Pourcentage 1	37,5	75	75	0	0	187,5%
Pourcentage 2	20	40	40	0	0	100%

**c. Lecture des résultats :**

Les textes authentiques et les exercices relatifs aux différents composants de la langue sont majoritairement considérés comme les outils utilisés pour la réalisation du cours, avec des pourcentages égaux de $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 40\%$ pour les réponses b et c.

Les jeux didacticiels et les nouvelles technologies de l'information et de communication sont complètement rejetées (0% pour les réponses d et e). Les textes littéraires sont des outils de réalisation du cours de PLF par 3/8 des enseignants soit $P_1 = 37,5\%$ et $P_2 = 20\%$ (réponse a).

d. Interprétation :

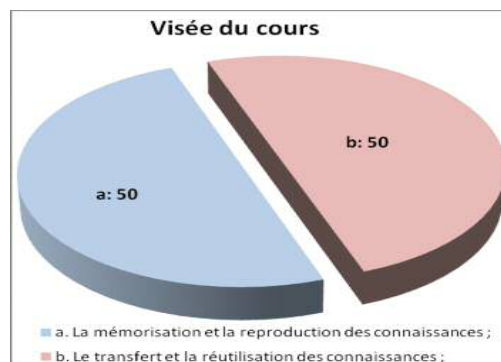
Les textes authentiques suscitent l'intérêt des étudiants, raison pour laquelle ils sont les plus utilisés. Le département de traduction de Batna n'est pas équipé par des outils de la nouvelle technologie, c'est pour cette raison que ces derniers ne figurent pas dans les choix des enseignants. Néanmoins, ces outils sont sollicités par les enseignants dans les salles de cours (ou laboratoires de langues), tel que l'indique la question 18.

a. Question 05 : quelle est la visée du cours ?

- a. La mémorisation et la reproduction des connaissances ;
- b. Le transfert et la réutilisation des connaissances ;

b. Réponse 05 :

	a	b	
1 ^{ère} année	2	2	
2 ^{ème} année	1	2	
3 ^{ème} année	2	1	
4 ^{ème} année	1	1	
Total	6/8	6/8	Total
Pourcentage 1	75	75	150%
Pourcentage 2	50	50	100%



c. Lecture des résultats :

Nous signalons les mêmes pourcentages pour les réponses a et b soit $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 50\%$.

d. Interprétation :

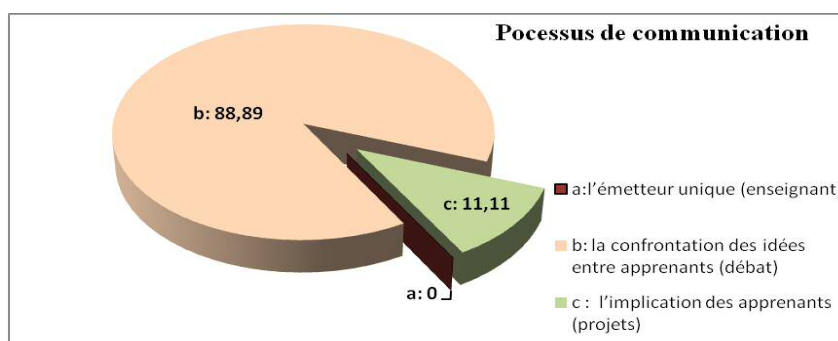
La mémorisation et la reproduction, ainsi que le transfert et la réutilisation des connaissances constituent conjointement la visée du cours.

a. Question 06 : le processus de communication implique :

- a. l'émetteur unique (enseignant)
- b. la confrontation des idées entre apprenants (débat)
- c. l'implication des apprenants (projets)

b. Réponse 06 :

	a	b	c	
1 ^{ère} année	0	2	0	
2 ^{ème} année	0	2	0	
3 ^{ème} année	0	2	0	
4 ^{ème} année	0	2	1	
Total	0/8	8/8	1/8	Total
Pourcentage 1	0	100	12,5	112,5%
Pourcentage 2	0	88,89	11,11	100%

**c. Lecture des résultats :**

Tous les enseignants pensent que le processus de communication repose sur la confrontation des idées entre apprenants. On note donc pour la réponse (b) un $P_1 = 100\%$ mais un $P_2 = 88,89\%$ du fait qu'un enseignant de 4^{ème} année estime que le processus de communication implique non seulement la confrontation des idées entre apprenants, mais aussi l'implication des apprenants par la réalisation de projets, d'où résulte un pourcentage de $P_1 = 12,5$ et $P_2 = 11,11\%$ relatifs à la proportion $1/8$ de la réponse (c).

Les enseignants de PLF au département de traduction de l'université de Batna réfutent le fait que le processus de communication en classe de FLE implique l'émetteur unique, à savoir l'enseignant, ce qui nous donne un $P_1 = P_2 = 0\%$.

d. Interprétation :

Cette question a pour but de définir la relation enseignants/enseignés qui repose sur un va-et-vient entre un enseignant facilitateur et un apprenant voulu essentiellement actif (en référence aux questions 10 et 11).

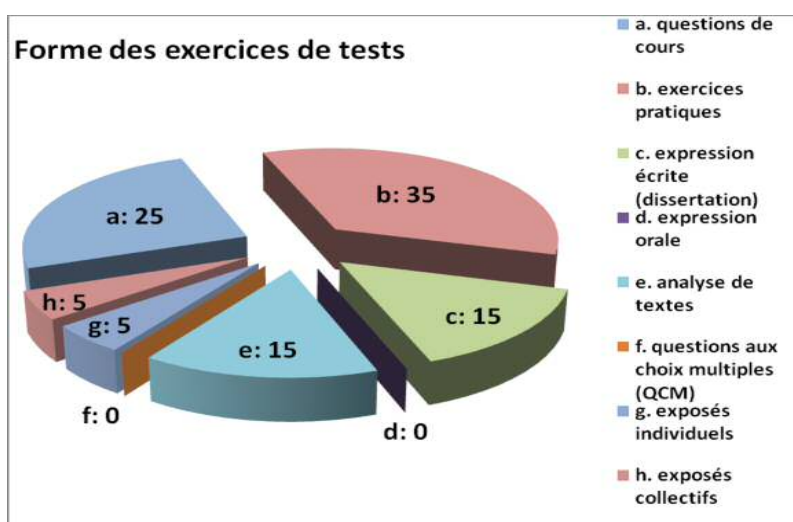
Les réponses quant au temps consacré aux questions des étudiants en fait preuve de cette déduction (question 15).

a. Question 07 : les exercices de test sont sous forme de :

- a. questions de cours
- b. exercices pratiques
- c. expression écrite (dissertation)
- d. expression orale
- e. analyse de textes
- f. questions aux choix multiples (QCM)
- g. exposés individuels
- h. exposés collectifs

b. Réponse 07 :

	a	b	c	d	e	f	g	h	
1 ^{ère} année	2	2	0	0	0	0	0	0	
2 ^{ème} année	1	2	2	0	0	0	0	0	
3 ^{ème} année	2	2	0	0	1	0	0	0	
4 ^{ème} année	0	1	1	0	2	0	1	1	
Total	5/8	7/8	3/8	0/8	3/8	0/8	1/8	1/8	Total
Pourcentage 1	62,5	87,5	37,5	0	37,5	0	12,5	12,5	250%
Pourcentage 2	25	35	15	0	15	0	5	5	100%



c. Lecture des résultats :

La quasi-totalité des enseignants préfère que les exercices de tests soient sous forme de questions de cours ou d'exercices pratiques. Ceci est concrétisé, respectivement, par les proportions 5/8 et 7/8 relatives aux réponses (a) et (b), soit $P_1 = 62,5\%$ et $87,5\%$ et $P_2 = 25\%$ et 35% .

Les dissertations (réponse c) ainsi que l'analyse de textes (réponse e) sont des moyens d'évaluation selon 3/8 des enseignants de PLF, soit $P_1 = 37,5\%$ et $P_2 = 15\%$.

Une minorité d'enseignants de PLF au département de traduction à l'université de Batna effectue des tests sous forme d'exposés individuels ou collectifs (réponse g et h). Cette minorité est traduite en terme de pourcentage par $P_1 = 12,5\%$ et $P_2 = 5\%$.

Tous les enseignants de PLF repoussent que les exercices d'examens soient sous forme d'expression orale ou questions aux choix multiples.

d. Interprétation :

Les exposés ne sont utilisés comme moyen d'évaluation que par les enseignants de la 4^{ème} année. Cela est toujours justifié par la nature du programme enseigné en cette année. Nous notons aussi qu'à ce niveau, les enseignants refusent les questions de cours, lesquels les enseignants de 1^{ère} année préfèrent, de même que les exercices pratiques.

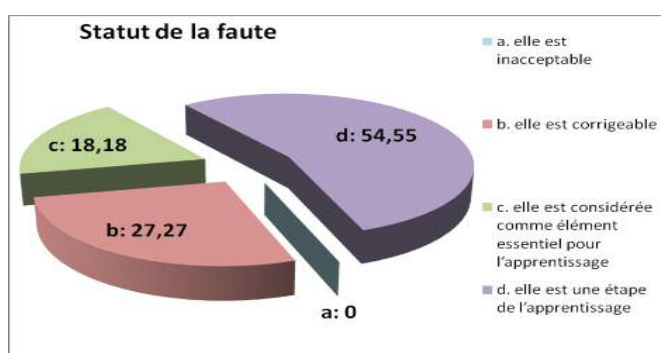
L'expression orale est rejetée comme moyen d'évaluation. Ceci peut être justifié par le grand nombre d'étudiants qui constitue un handicap pour ce genre d'examen. Tandis que les QCM ne sont pas adéquats pour ce module.

a. Question 08 : après avoir présenté un cours, et lors de l'évaluation de l'assimilation de l'apprenant par un test, quel est le statut de la faute selon vous ?

- a. elle est inacceptable (intolérable)
- b. elle est corrigeable (acceptable)
- c. elle est considérée comme élément essentiel pour l'apprentissage (apprendre par les fautes)
- d. elle est une étape de l'apprentissage (point de départ de réflexion)

b. Réponse 08 :

	a	b	c	d	
1 ^{ère} année	0	0	0	2	
2 ^{ème} année	0	1	0	1	
3 ^{ème} année	0	1	2	1	
4 ^{ème} année	0	1	0	2	
Total	0/8	3/8	2/8	6/8	Total
Pourcentage 1	0	37,5	25	75	137,5%
Pourcentage 2	0	27,27	18,18	54,55	100%

**c. Lecture des résultats :**

« Faute intolérable » est considérée comme une suggestion repoussée par tous les enseignants ($P_1 = P_2 = 0\%$ pour la réponse a). Cependant, étant une « étape de l'apprentissage » est un statut admissible par la quasi-totalité des enseignants (6/8 soit $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 54,55\%$).

3/8 des enseignants de PLF acceptent les fautes et les corrigent selon la réponse (b), et 2/8 d'entre eux, soit $P_1 = 25\%$ et $P_2 = 18,18\%$, la considèrent comme étant un élément essentiel pour l'apprentissage.

d. Interprétation :

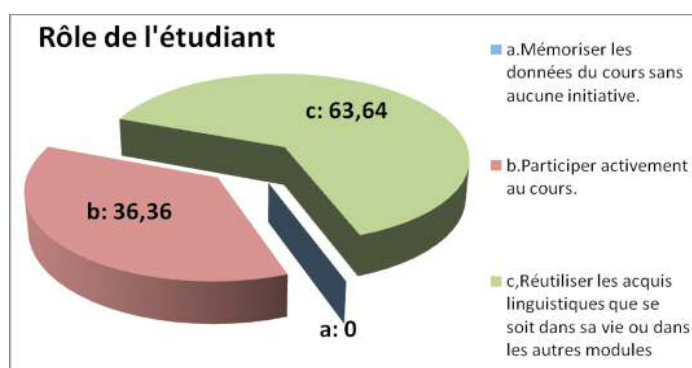
L'étudiant peut commettre autant de fautes qu'il veut pourvu qu'il en tire profit pour ne plus en commette. L'erreur est donc acceptable et est considérée comme point de départ pour la réflexion. L'enseignant est donc tolérant, et l'apprenant à une marge d'erreur accordée.

a. **Question 09** : Croyez-vous que le rôle de l'étudiant consiste en :

- Mémoriser les données du cours sans aucune initiative.
- Participer activement au cours. (Répondre aux questions par exemple)
- réutiliser les acquis linguistiques que se soit dans sa vie ou dans les autres modules (de traduction par exemple).

b. **Réponse 09** :

	a	b	c	
1 ^{ère} année	0	1	2	
2 ^{ème} année	0	1	2	
3 ^{ème} année	0	2	1	
4 ^{ème} année	0	0	2	
Total	0/8	4/8	7/8	Total
Pourcentage 1	0	50	87,5	137%
Pourcentage 2	0	36,36	63,64	100%



c. **Lecture des résultats** :

Aucun enseignant n'est pour la mémorisation des données du cours sans aucune initiative (réponse a).

Le rôle attribué à l'étudiant consiste à réutiliser les acquis linguistiques que se soit dans la vie quotidienne ou dans les autres modules selon le 7/8 des enseignants, soit $P_1 = 87,5\%$ et $P_2 = 63,64\%$ (réponse c). De plus, 4/8 d'entre eux, soit $P_1 = 50\%$ et $P_2 = 36,36\%$, estiment que l'étudiant doit participer activement au cours (réponse b).

d. Interprétation :

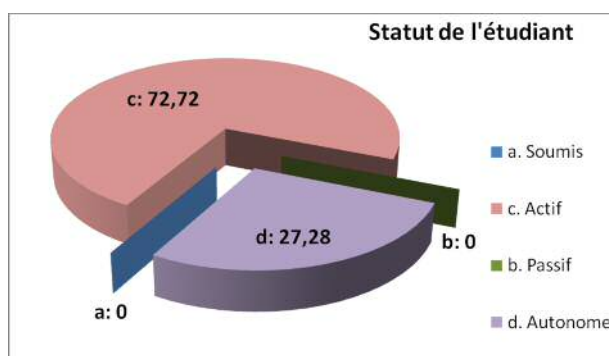
C'est évident que chaque enseignant désire que ses efforts se concrétisent ; la réutilisation des acquis linguistiques que se soit dans la vie quotidienne ou dans les autres modules en est la meilleure façon.

a. Question 10 : Estimez-vous que l'apprenant doit être :

- a. Soumis
- b. Passif
- c. Actif
- d. Autonome

b. Réponse 10 :

	a	b	c	d	
1^{ère} année	0	0	2	0	
2^{ème} année	0	0	2	1	
3^{ème} année	0	0	2	1	
4^{ème} année	0	0	2	1	
Total	0/8	0/8	8/8	3/8	Total
Pourcentage 1	0	0	100	37,5	137,5%
Pourcentage 2	0	0	72,72	27,28	100%

**c. Lecture des résultats :**

Selon les enseignants de PLF, l'étudiant n'est tenu être ni passif ni soumis, ils rejettent donc les réponses (a) et (b). En effet, l'étudiant est plutôt appelé à être actif selon 8/8 des enseignants, soit $P_1 = 100\%$ et $P_2 = 72,72\%$.

Que l'étudiant soit, aussi, autonome est une préférence chez 3/8 soit $P_1 = 37,5\%$ et $P_2 = 27,28\%$ des enseignants.

d. Interprétation :

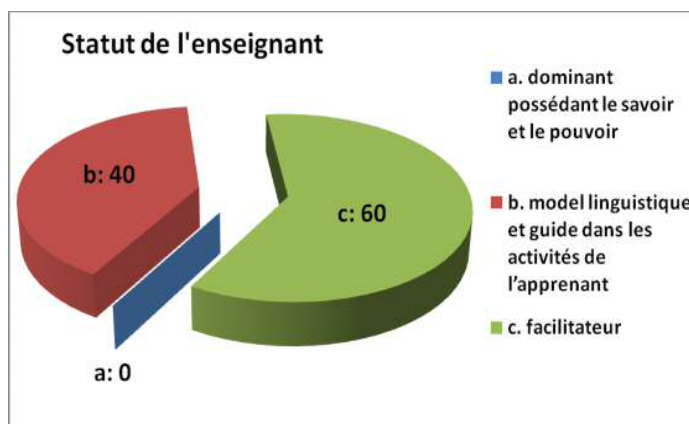
L'atmosphère en classe influe sur le déroulement du cours. La motivation de l'étudiant est un élément essentiel de cette atmosphère, raison pour laquelle les enseignants de PLF au département de traduction de Batna préfèrent encadrer des étudiants actifs.

a. Question 11 : Estimez-vous qu'un enseignant de langues étrangères doit être :

- a. dominant possédant le savoir et le pouvoir
- b. model linguistique et guide dans les activités de l'apprenant
- c. facilitateur

b. Réponse 11 :

	a	b	C	
1 ^{ère} année	0	1	1	
2 ^{ème} année	0	1	1	
3 ^{ème} année	0	2	2	
4 ^{ème} année	0	0	2	
Total	0/8	4/8	6/8	Total
Pourcentage 1	0	50	75	125%
Pourcentage 2	0	40	60	100%



c. Lecture des résultats :

Il est estimé, selon 6/8 des enseignants, soit $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 60\%$, qu'un enseignant soit facilitateur, et il est totalement désapprouvé qu'il soit dominant (0% pour la réponse a). Tandis que 4/8 des enseignants, soit $P_1 = 50\%$ et $P_2 = 40\%$, considèrent qu'ils doivent être un model linguistique et guide dans les activités de l'apprenant (réponse b).

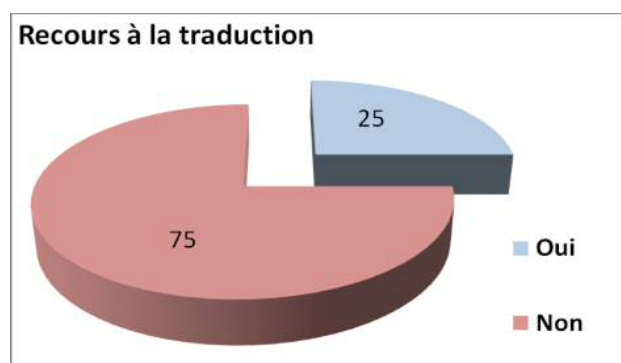
d. Interprétation :

Ce statut de l'enseignant et celui de l'apprenant permet de créer un milieu interactif qui garde ces deux agents de la situation didactique motivés.

a.Question 12 : faites-vous recours à la traduction pour l'explication du cours ?

b. Réponse 12 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	2	0	
2 ^{ème} année	0	2	
3 ^{ème} année	0	2	
4 ^{ème} année	0	2	
Total	2/8	6/8	Total
Pourcentage 1	25	75	100%
Pourcentage 2	25	75	100%



c. Lecture des résultats :

Uniquement 2/8 des enseignants, soit $P_1 = P_2 = 25\%$, font recours à la traduction pour l'explication du cours, les 6/8 restant, soit $P_1 = P_2 = 75\%$, désapprouvent.

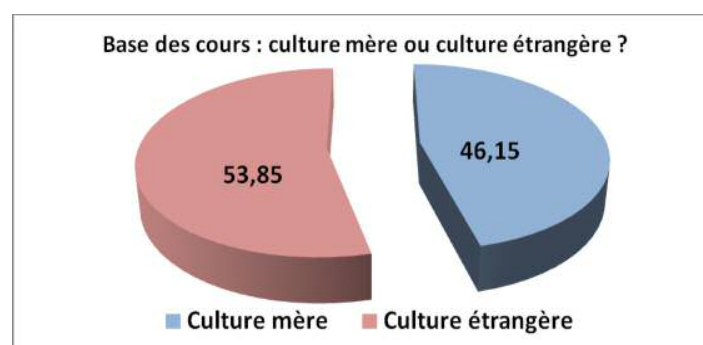
d. Interprétation :

Les enseignants faisant recours à la langue maternelle sont ceux de 1^{ère} année. La justification peut être la latitude de ces enseignants vis-à-vis du niveau débutant des étudiants. Aussi, peut-être, ne trouvent ils pas d'inconvénients à utiliser la langue maternelle vue qu'ils ont à faire à des étudiants de traduction et que des connaissances bilingues leur sont plutôt bénéfiques.

a. Question 13 : les cours sont-ils basés sur la culture mère ou la culture étrangère (le contenu socioculturel du cours)

b. Réponse 13 :

	Culture mère	Culture étrangère	
1 ^{ère} année	2	1	
2 ^{ème} année	1	2	
3 ^{ème} année	2	2	
4 ^{ème} année	1	2	
Total	6/8	7/8	Total
Pourcentage 1	75	87,5	162,5%
Pourcentage 2	46,15	53,85	100%



c. Lecture des résultats :

Presque la totalité des enseignants (7/8 soit $P_1 = 87,5\%$ et $P_2 = 53,85\%$) accordent le fait de baser le cours sur la culture étrangère sans pour cela désapprouver totalement le recours à la culture mère (6/8 soit $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 46,15\%$).

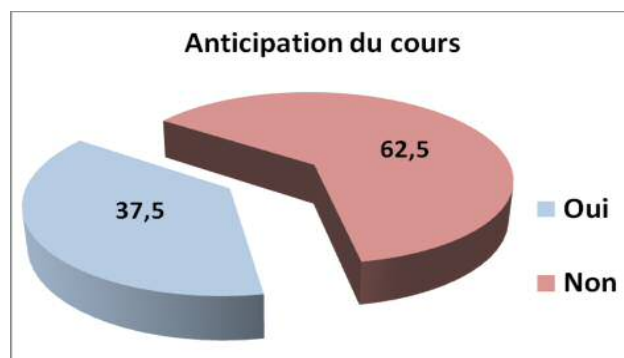
d. Interprétation :

Bien que la majorité des enseignants refusent le recours à la traduction, il n'est pas de même pour la culture mère à laquelle une bonne partie des enseignants font appel dans leurs cours. Ceci nous mène à distinguer entre le multilinguisme et le multiculturalisme.

a. Question 14 : est ce que le cours est fourni à l'apprenant avant la séance de sa présentation ?

b. Réponse 14 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	0	2	
2 ^{ème} année	1	1	
3 ^{ème} année	0	2	
4 ^{ème} année	2	0	
Total	3/8	5/8	Total
Pourcentage 1	37,5	62,5	100%
Pourcentage 2	37,5	62,5	100%

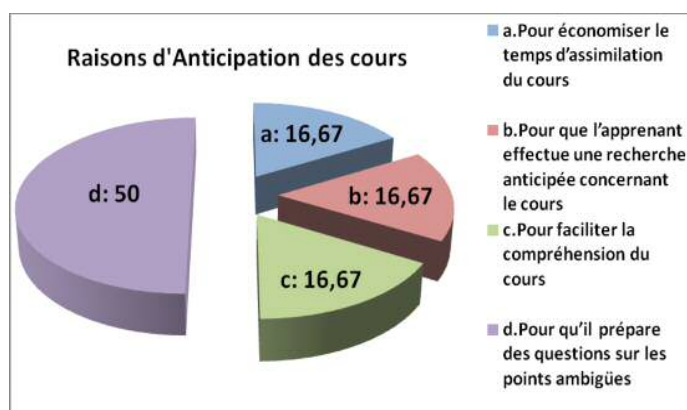


Si votre réponse est *oui*, pour quelle raison ?

- Pour économiser le temps d'assimilation du cours
- Pour que l'apprenant effectue une recherche anticipée concernant le cours (compter sur soi dans l'élargissement des connaissances)
- Pour faciliter la compréhension du cours
- Pour qu'il prépare des questions sur les points ambiguës

Pour le calcul des pourcentages de cette question, nous n'allons pas prendre en considération le nombre total des enseignants qui est de huit (08), mais uniquement ceux qui ont répondu « oui » sur la question 14. Nous obtiendrons donc les résultats suivants :

	a	b	c	d	
1 ^{ère} année	0	0	0	0	
2 ^{ème} année	1	1	1	1	
3 ^{ème} année	0	0	0	0	
4 ^{ème} année	0	0	0	2	
Total	1/3	1/3	1/3	3/3	Total
Pourcentage 1	33,33	33,33	33,33	100	200%
Pourcentage 2	16,67	16,67	16,67	50	100%



Si votre réponse est *non*, pourquoi ?

1 ^{ère} année	Convaincu que l'étudiant n'y peut rien sans l'assistance de l'enseignant.
	Pour que l'apprenant soit attentif pendant toute la séance.
2 ^{ème} année	/
	Faute de temps
3 ^{ème} année	- normalement on devrait fournir le cours avant pour qu'il y ait réellement interaction d'une part, mais d'autre part, il serait aussi préférable de fournir le cours après pour laisser aux étudiants assez de temps pour réfléchir.
	- afin de garder l'apprenant attentif, on ne lui fournit que les grands axes des cours à l'avance.
4 ^{ème} année	/
	/

c. Lecture des résultats :

3/8 des enseignants, soit $P_1 = P_2 = 62,5\%$, trouvent qu'il est préférable de fournir le cours avant sa présentation pour :

- économiser le temps d'assimilation du cours (réponse a), faciliter la compréhension du cours (réponse b) et enfin pour que l'apprenant effectue une recherche anticipée concernant le cours et compte sur lui-même dans l'élargissement des connaissances (réponse c), avec des pourcentages égaux de 33,33% (P_1) soit 16,67% (P_2).
- que l'étudiant prépare des questions sur les points ambigus (réponse d) avec $P_1 = 100\%$ et $P_2 = 50\%$.

Les 5/8 restants estiment qu'il n'est pas nécessaire de fournir le cours avant sa présentation en classe pour plusieurs raisons. Certaines sont relatives au temps, d'autres à l'étudiant.

d. Interprétation :

Les enseignants de 1^{ère} année ne fournissent pas le cours aux étudiants avant sa présentation faute de confiance en leurs capacités d'une part, et pour les garder attentifs durant le cours d'une autre part. Cette dernière raison est, d'ailleurs, la même fournie par un enseignant de 3^{ème} année.

La justification d'un enseignant de 2^{ème} année est le temps limité de la séance de PL français ; justification renforcée par le temps, extrêmement court, réservé aux questions des étudiants (10 mn, selon la question 15).

En 4^{ème} année, tellement confiants, les enseignants « permanents » mettent le cours à la disposition des étudiants avant sa présentation pour la simple raison de leur permettre de préparer des questions sur les points ambigus.

a. Question 15 : Combien de temps (du cours) consacrez-vous aux questions que posent les étudiants ?

b. réponse 15 :

1 ^{ère} année	Le temps qu'il faut
	30 mn
2 ^{ème} année	10 mn
	Autant qu'ils ont des questions
3 ^{ème} année	Autant qu'ils ont des questions
	20 mn
4 ^{ème} année	Tout au long du cours
	A tout moment, je laisse le cours ouvert

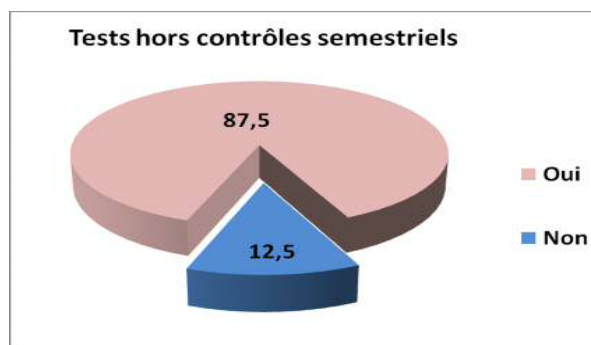
c. Interprétation :

Concernant le temps consacré aux questions de l'apprenant, la quasi-totalité des enseignants permettent aux étudiants de poser autant de questions qui les intriguent ; ils visent la satisfaction « intellectuelle » de l'étudiant.

a. Question 16 : effectuez-vous des tests réguliers (hors contrôles) pour l'estimation de l'assimilation du cours ?

b. réponse 16 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	2	0	
2 ^{ème} année	2	0	
3 ^{ème} année	1	1	
4 ^{ème} année	2	0	
Total	7/8	1/8	Total
Pourcentage 1	87,5%	12,5	100%
Pourcentage 2	87,5	12,5	100%



d. Lecture des résultats :

La quasi-totalité des enseignants trouvent qu'il est nécessaire d'effectuer des tests réguliers pour estimer le taux d'assimilation. Ils constituent 7/8 des enseignants, soit $P_1 = P_2 = 87,5\%$.

Un seul enseignant sur huit (celui de 3^{ème} année), n'effectue pas des épreuves hors contrôles semestriels.

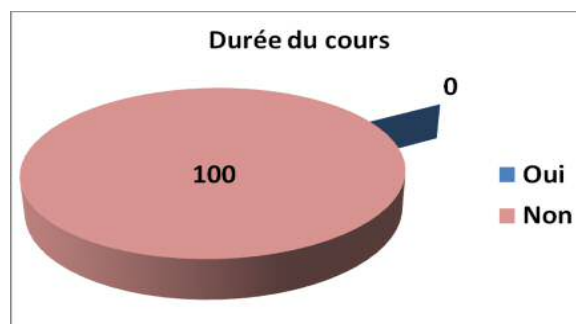
c. Interprétation :

Les enseignants de PL français tiennent à s'assurer que les cours fournis sont assimilés et ce, par le biais de tests réguliers effectués par 7/8 des enseignants.

a. Question 17 : estimez-vous que la durée hebdomadaire consacrée au cours de PL français est suffisante ?

b. Réponse 17 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	-	2	
2 ^{ème} année	-	2	
3 ^{ème} année	-	2	
4 ^{ème} année	-	2	
Total	0/8	8/8	Total
Pourcentage 1	0	100	100%
Pourcentage 2	0	100	100%



c. lecture des résultats :

Aucun enseignant n'estime que la charge horaire, consacré aux cours de PLF durant la semaine, est suffisante. Nous obtenons donc un $P_1 = P_2 = 100\%$.

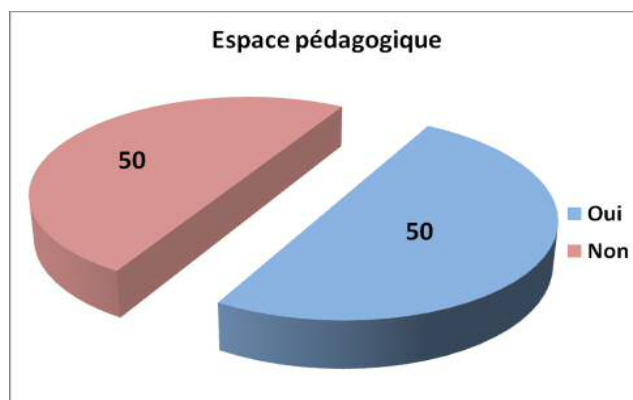
d. Interprétation :

Puisque tous les enseignants estiment la durée consacrée au module insuffisante, nous allons, dans le chapitre suivant, proposer des réformes relatives à ce point.

a. Question 18 : l'espace pédagogique fourni par le département (tables fixes en face du tableau de craie, superficie des classes...) est-il favorable à la situation didactique ?

b. Réponse 18 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	2	0	
2 ^{ème} année	1	1	
3 ^{ème} année	1	1	
4 ^{ème} année	0	2	
Total	4/8	4/8	Total
Pourcentage 1	50	50	100%
Pourcentage 2	50	50	100%



Si votre réponse est *non*, que proposez-vous ?

1 ^{ère} année	/
	/
2 ^{ème} année	/
	Surtout diminuer le nombre d'étudiants par classe
3 ^{ème} année	/
	Un espace en U, c'est-à-dire un enseignant autour duquel sont assis des étudiants.
4 ^{ème} année	Des classes équipées de multimédia et une autre disposition de l'espace.
	Des classes en U afin de permettre un bon déroulement de cours en situation de communication.

c. Lecture des résultats :

La moitié de l'effectif des enseignants (soit $4/8 = P_1 = P_2 = 50\%$) trouve que l'espace pédagogique est favorable, l'autre moitié propose des réformes.

d. Interprétation :

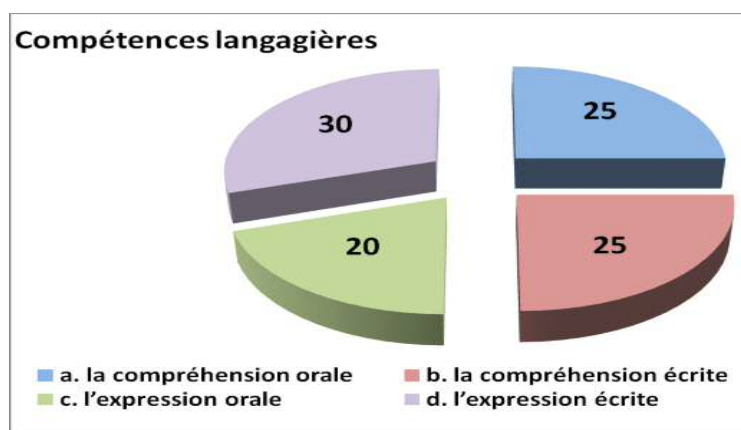
Bien que la moitié des enseignants ne soit satisfaite de l'espace pédagogique, le département n'est, pour le moment, pas en mesure de le changer notamment avec le grand nombre d'étudiants.

a. Question 19 : Quelle compétence langagière visez-vous le plus ?

- a. la compréhension orale (écouter/comprendre)
- b. la compréhension écrite (lire)
- c. l'expression orale (lire)
- d. l'expression écrite (écrire)

b. Réponse 19 :

	a	b	c	d	
1 ^{ère} année	1	1	1	2	
2 ^{ème} année	2	2	1	1	
3 ^{ème} année	2	1	1	1	
4 ^{ème} année	0	1	1	2	
Total	5/8	5/8	4/8	6/8	Total
Pourcentage 1	62,5	62,5	50	75	250%
Pourcentage 2	25	25	20	30	100%



c. lecture des résultats :

Les avis des enseignants sont partagés sur les compétences langagières visées. La majorité est pour l'expression écrite. Nous notons un $P_1 = 75\%$ et $P_2 = 30\%$ pour la réponse d, sans pour autant négliger les autres compétences d'où leurs pourcentages sont $P_1 = 62,5\%$, $P_2 = 25\%$ pour les compétences de compréhension orale et écrite et $P_1 = 50\%$, $P_2 = 20\%$ pour la compétence d'expression orale.

d. Interprétation :

Les résultats de cette question confirment une fois de plus le peu d'intérêt que portent les enseignants du FLE, du département de traduction, à l'oral. Cela est, peut être, due à la nature de la formation d'un traducteur qui se base plutôt sur les compétences de l'écrit.

a. **Question 20** : collaborez-vous avec les enseignants des modules de traduction (français-arabe-français) afin d'harmoniser les cours de PLF avec ceux de traduction ?

b. **Réponse 20** :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	0	2	
2 ^{ème} année	0	2	
3 ^{ème} année	0	2	
4 ^{ème} année	0	2	
Total	0/8	8/8	Total
Pourcentage 1	0	100	100%
Pourcentage 2	0	100	100%



c. **Lecture des résultats** :

Aucun enseignant de PLF ne coopère avec les enseignants de traduction

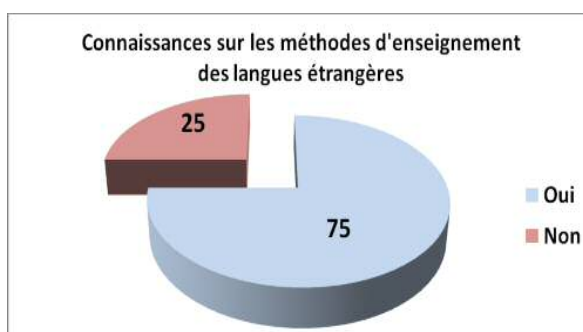
d. **Interprétation** :

Nous pouvons remarquer l'absence de l'esprit collectif au sein du département. Ceci ne concerne pas uniquement la cohésion entre enseignants de PLF et enseignants de traduction, mais aussi des enseignants de PLF entre-eux, sauf quelques exceptions.

a. **Question 21** : Avez-vous une idée sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères ?

b. Réponse 21 :

	Oui	Non	
1 ^{ère} année	1	1	
2 ^{ème} année	1	1	
3 ^{ème} année	2	0	
4 ^{ème} année	2	0	
Total	6/8	2/8	Total
Pourcentage 1	75	25	100%
Pourcentage 2	75	25	100%

**c. Lecture des résultats :**

6/8 des enseignants ont une idée sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, avec les pourcentages de $P_1 = P_2 = 75\%$.

2/8 des enseignants de PLF au département de traduction à l'université de Batna (soit $P_1 = P_2 = 25\%$) ignorent ces méthodologies.

d. Interprétation :

Une majeure partie des enseignants de PLF se dote de certaines connaissances relatives à la didactique des langues étrangères car le cursus de la formation en langue française (système classique ou celui de LMD) comporte des modules relatifs à la didactique.

Si votre réponse est *oui* :

- Laquelle estimez-vous meilleure ? :
- Laquelle utilisez-vous dans votre classe ?

	La meilleure	La plus utilisée
1 ^{ère} année	/	/
	L'éclectisme	L'éclectisme
2 ^{ème} année	/	/
	SGAV	Notionnelle/fonctionnelle
3 ^{ème} année	/	/
	Pédagogie différenciée (éclectisme)	Pédagogie différenciée (éclectisme)
4 ^{ème} année	L'approche communicative	L'approche communicative
	L'approche communicative	L'approche communicative

Interprétation :

Pour les enseignants qui ont une idée sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, le choix de la meilleure est apposé sur l'approche communicative et l'éclectisme. Pour la méthodologie la plus utilisée, le choix est le même.

a. Question 22 : A votre avis, quelles sont les connaissances censées être maîtrisées, en langue française par un étudiant de traduction, à la fin de l'année?

Connaissances censées être maîtrisées à la fin de l'année	
1 ^{ère} année	L'étudiant doit maîtriser les trois types ou genres de connaissances qui sont : les connaissances linguistiques, les connaissances communicatives et les connaissances culturelles
	/
2 ^{ème} année	Il doit au moins maîtriser les rudiments de la langue pour qu'il puisse la manier dans différentes situations. Il ne doit pas par exemple connaître la phrase interrogative mais savoir poser une question.
	Comprendre au moins les textes écrits et pouvoir produire correctement un texte peu importe sa longueur.
3 ^{ème} année	Un maximum de savoir, savoir faire et savoir être.
	Toute connaissance ayant rapport avec les quatre compétences.

4^{ème} année	Un étudiant de traduction doit maîtriser parfaitement la langue française pour pouvoir traduire, non seulement la langue, mais il doit aussi connaître la culture et la civilisation française, l'environnement du pays de la langue l'aiderait à approcher des textes de langue française afin de les traduire sachant que toute langue est porteuse de culture.
	Comprendre aisément tout discours oral ou écrit. Se doter de compétences d'expression écrite et orale lui permettant de produire des discours parfaitement compréhensibles.

Synthèse :

Nous avons essayé, par le biais de ce questionnaire, de cerner quelques points relatifs à la façon dont se conçoit et se réalise l'enseignement du FLE au département de traduction de l'université de Batna.

Nous jugeons que les enseignants sont motivés or les conditions de travail ne sont pas toujours favorables.

Les outils nécessaires pour réussir un bon enseignement sont disponibles mais il leur manque l'ajustement aux visés de la formation. Un compromis couronné d'harmonie entre enseignants sera bénéfique pour le département.

« L'analyse a pour but

l'avènement d'une parole vraie »

Jacques Lacan

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DU MODULE DE PERFECTIONNEMENT
LINGUISTIQUE AU DEPARTEMENT DE TRADUCTION DE BATNA
(ETUDE STATISTIQUE ANALYTIQUE)

**II.1. Impact du module du PLF sur les modules de
traduction français – arabe – français**

Bien que notre étude concerne l'enseignement/apprentissage du FLE mais elle s'intéresse essentiellement à l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans un domaine bien précis qu'est le cursus de traduction. Car ce qui importe le plus pour nous c'est bien ce que rapporte cette discipline de plus pour l'étudiant de traduction en matière de maîtrise de langue.

Nous nous posons, donc, la question : est ce que le module de FLE, enseigné aux étudiants de traduction, aide -d'une manière ou d'une autre- à améliorer leur niveau en traduction ?

Dans ce deuxième chapitre de cette deuxième partie, nous allons essayer de répondre à cette question en établissant une étude comparative analytique concernant les résultats obtenus dans les deux modules de traduction (français- arabe et arabe-français) et le module de FLE désormais appelé P.L. français (Pratique de la Langue en première et deuxième année et Perfectionnement Linguistique en troisième et quatrième année).

II.1.1. Etat des lieux :

Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre de la partie théorique, la maîtrise d'une langue implique la maîtrise de quatre compétences ; deux d'entre elles concernent le support oral, ce sont : parler et comprendre. Les deux autres compétences sont relatives au support visuel, il s'agit de : écrire et lire et c'est justement ces deux dernières qui nous intéressent dans notre étude, car les modules de traduction sont essentiellement basées sur le support visuel.

En d'autres termes, l'étudiant doit d'abord comprendre le texte écrit en le lisant, puis il doit se doter d'une maîtrise de cette langue qui lui permet de ré-exprimer le texte original dans la langue d'arrivée.

En projetant ces données sur les modules concernés par notre analyse, nous allons dire que d'une part, pour bien traduire du français vers l'arabe, l'étudiant doit comprendre le texte écrit en langue française. C'est-à-dire avoir une certaine maîtrise de cette langue française. Il s'agit donc de la *compétence de lecture (compréhension écrite)*.

D'autre part, obtenir une bonne traduction en langue française veut dire obtenir un bon texte bien écrit en cette langue. Il s'agit de la *compétence d'écriture (expression écrite)*.

Les données que nous allons présenter sont relatives à l'année universitaire 2009/2010. Il s'agit de la moyenne générale des deux semestres des modules de traduction français-arabe-français et PL français, réunis dans un ordre décroissant, par rapport aux notes du module de FLE, dans les tableaux ci-après :

1^{ère} année

	Traduction Ar-Fr	Traduction Fr-Ar	FLE
Etudiant 01	13	17	18
Etudiant 02	6,5	10	17,25
Etudiant 03	10,5	9,5	17
Etudiant 04	14,5	18,5	17
Etudiant 05	10,5	13,5	16,75
Etudiant 06	10,5	14	16
Etudiant 07	6	6	15,5
Etudiant 08	3	4,5	15,5
Etudiant 08	14,5	11	15
Etudiant 09	8,5	11,5	15
Etudiant 10	6	9	15
Etudiant 11	7,5	5	15
Etudiant 12	9,5	5	15
Etudiant 13	18,5	18	15
Etudiant 14	8,5	5,5	14,5
Etudiant 15	7	17,5	14,5
Etudiant 16	6,5	7	14,25
Etudiant 17	13,5	14	14,25
Etudiant 18	6	5	14
Etudiant 19	4,5	5	14

Etudiant 20	8	6,5	14
Etudiant 21	5,5	6,5	14
Etudiant 22	8,5	12	13,75
Etudiant 23	18	13,5	13,75
Etudiant 24	5	7,5	13,5
Etudiant 25	11,5	16,5	13,5
Etudiant 26	2	4,5	13,5
Etudiant 27	7	7	13,25
Etudiant 28	5	6,5	13,25
Etudiant 29	4,5	6	13,25
Etudiant 30	10	14,5	13
Etudiant 31	8,5	8	13
Etudiant 32	6	11	12,75
Etudiant 33	6	14,5	12,75
Etudiant 34	6,5	6	12,5
Etudiant 35	6	7,5	12,25
Etudiant 36	16,5	16,5	12
Etudiant 37	9,5	7,5	11,75
Etudiant 38	5,5	5	11,5
Etudiant 39	5	6	11,5
Etudiant 40	4,5	6	11,25
Etudiant 41	7,5	5	11,25
Etudiant 42	5	6	11
Etudiant 43	6,5	5	10,75
Etudiant 44	5	6	10,75
Etudiant 45	7,5	6	10,75
Etudiant 46	8	9,5	10,25
Etudiant 47	6,5	7,5	10
Etudiant 48	4,5	5	10
Etudiant 49	3,5	5	9
Etudiant 50	5	5,5	9
Etudiant 51	5	6	8,75
Etudiant 52	7	6	8,75
Etudiant 53	8,5	9	8,5
Etudiant 54	9	5	8,25
Etudiant 56	9	10,75	8,25
Etudiant 57	7,5	6	7,5
Etudiant 58	9	7	7,25
Etudiant 59	4,5	6,5	6,5
Etudiant 60	6,5	5	6

2^{ème} année

	Traduction Ar-Fr	Traduction Fr-Ar	FLE
Etudiant 01	13,25	12,25	17,25
Etudiant 02	12	11,75	16,25
Etudiant 03	9,5	13	16
Etudiant 04	9	12,5	16
Etudiant 05	8	11,5	16
Etudiant 06	7	12,5	15,5
Etudiant 07	12,25	13	15,5
Etudiant 08	14	14,5	15
Etudiant 09	10,75	12,5	14,75
Etudiant 10	10	10,25	14
Etudiant 11	10,5	11,25	14
Etudiant 12	10,5	10,5	14
Etudiant 13	6,75	9,75	14
Etudiant 14	9	12	13,75
Etudiant 15	6,75	9,5	13,5
Etudiant 16	11	10,5	13,5
Etudiant 17	8,75	11,5	13,25
Etudiant 18	8,5	9,5	13,25
Etudiant 19	9,25	9,5	13
Etudiant 20	6,5	12,25	13
Etudiant 21	7,5	9,5	13
Etudiant 22	8,75	12,75	13
Etudiant 23	11,25	14,25	12,75
Etudiant 24	9	11	12,75
Etudiant 25	5	7	12,5
Etudiant 26	9	11,5	12,5
Etudiant 27	11,5	14,25	12,5
Etudiant 28	11,75	12,25	12,25
Etudiant 29	8,5	13	12
Etudiant 30	7	10	12
Etudiant 31	10,25	12,5	12
Etudiant 32	13	13	12
Etudiant 33	9	9,75	11,75
Etudiant 34	12,25	13,25	11
Etudiant 35	7,5	9,25	11
Etudiant 36	10	11,5	11
Etudiant 37	10,5	13,75	11
Etudiant 38	9,5	12,75	10,75
Etudiant 39	10,25	12	10,75

Etudiant 40	8	9,75	10,5
Etudiant 41	9	11,5	10,5
Etudiant 42	8	9,5	10,25
Etudiant 43	8,5	11,25	10
Etudiant 44	8,5	10,75	10
Etudiant 45	7,5	7	9,75
Etudiant 46	10	10,25	9,5
Etudiant 47	6,5	8	9,5
Etudiant 48	9,75	12,75	9,5
Etudiant 49	8,75	12	9,25
Etudiant 50	6,25	10	9
Etudiant 51	12,75	13	9
Etudiant 52	10	12,5	8,75
Etudiant 53	8,25	10	8,25
Etudiant 54	9,25	9	7,75
Etudiant 55	8,75	11,25	7,75
Etudiant 56	8,75	12	7,5
Etudiant 57	10,25	13,5	6,75
Etudiant 58	10,25	12	5,25
Etudiant 59	6,5	5	0
Etudiant 60	6,5	14,5	0

3^{ème} année

	Traduction Ar-Fr	Traduction Fr-Ar	FLE
Etudiant 01	13,25	12,5	18
Etudiant 02	10,25	12	18
Etudiant 03	9,27	11,5	17
Etudiant 04	9,5	11,75	17
Etudiant 05	8,5	10,25	17
Etudiant 06	12,5	12,75	17
Etudiant 07	13,75	13,5	17
Etudiant 08	11,25	12	16,75
Etudiant 09	8,75	10,5	16
Etudiant 10	7,75	9,5	16
Etudiant 11	11	10	15
Etudiant 12	10,25	10,5	15
Etudiant 13	9,25	9,5	15
Etudiant 14	13	13	14,5
Etudiant 15	8	9,5	14,5
Etudiant 16	11,25	13,25	14,5

Etudiant 17	5,75	9,25	14
Etudiant 18	8,5	10,5	14
Etudiant 19	9,75	10,75	14
Etudiant 20	13,75	12,25	14
Etudiant 21	9,5	12,75	14
Etudiant 22	8,25	9	13,5
Etudiant 23	13	13,5	13,5
Etudiant 24	9,75	12,25	13,5
Etudiant 25	12	15	13
Etudiant 26	7,75	9,5	13
Etudiant 27	6,75	9	13
Etudiant 28	7	9,25	13
Etudiant 29	9	9	13
Etudiant 30	7,75	9	13
Etudiant 31	10	13,5	13
Etudiant 32	10,5	12,5	13
Etudiant 33	9	10,5	12,5
Etudiant 34	11,25	11,75	12,5
Etudiant 35	8,25	11	12,5
Etudiant 36	12	12,75	12,5
Etudiant 37	12	14,5	12,5
Etudiant 38	10,5	9,75	12
Etudiant 39	9,5	10,75	12
Etudiant 40	9,75	11	12
Etudiant 41	8	9,75	12
Etudiant 42	11	12	12
Etudiant 43	8	11	12
Etudiant 44	9,25	9	12
Etudiant 45	10,5	13,75	12
Etudiant 46	9,75	12,25	11,5
Etudiant 47	8,5	9,25	11
Etudiant 48	10,5	12	11
Etudiant 49	9	10,25	11
Etudiant 50	7,25	10	11
Etudiant 51	11,75	14,5	11
Etudiant 52	9	11,75	10
Etudiant 53	7,5	13	10
Etudiant 54	8	10	10
Etudiant 55	6	12,25	10
Etudiant 56	9	12	9,5
Etudiant 57	9	13	9,25
Etudiant 58	10,25	14,25	9
Etudiant 59	8,5	12,25	6
Etudiant 60	7,75	9	5

4^{ème} année

	Traduction Ar-Fr	Traduction Fr-Ar	FLE
Etudiant 01	10,75	11,25	16,75
Etudiant 02	13,5	13,25	16,5
Etudiant 03	10,75	12,75	16,5
Etudiant 04	12	12,25	15,5
Etudiant 05	13,25	12,25	15
Etudiant 06	10	10	14,75
Etudiant 07	9,5	9,25	14,5
Etudiant 08	10,5	12,5	14,5
Etudiant 09	10	11,5	14,5
Etudiant 10	11,25	12	14
Etudiant 11	10	10	14
Etudiant 12	11,5	13,75	14
Etudiant 13	8,5	11,25	13,5
Etudiant 14	11,25	12	13,5
Etudiant 15	10,75	11,75	13,5
Etudiant 16	11	13,5	13,5
Etudiant 17	13,5	12	13,25
Etudiant 18	13,25	13	13,25
Etudiant 19	10	13	13
Etudiant 20	11,25	12,75	13
Etudiant 21	8,25	11	13
Etudiant 22	7,25	10,5	13
Etudiant 23	8,25	8	12,75
Etudiant 24	8,5	10,5	12,5
Etudiant 25	8,25	8,5	12,5
Etudiant 26	10	11,25	12,5
Etudiant 27	10,75	11	12,5
Etudiant 28	7,5	9,25	12
Etudiant 29	9,75	12	12
Etudiant 30	10,25	12,75	12
Etudiant 31	12,25	14,25	11,75
Etudiant 32	8,5	12,75	11,75
Etudiant 33	9,75	11,5	11,5
Etudiant 34	11	12	11,5
Etudiant 35	8,5	10,25	11,5
Etudiant 36	8,25	9,25	11,5
Etudiant 37	11,5	12,25	11,5
Etudiant 38	9	13,75	11,5
Etudiant 39	10,25	13,5	11,25

Etudiant 40	12	13,75	11
Etudiant 41	11,25	14	11
Etudiant 42	8,25	12	10,75
Etudiant 43	9	12,75	10,5
Etudiant 44	9	12	10,5
Etudiant 45	8	9	10,5
Etudiant 46	10,25	12,25	10
Etudiant 47	8,75	12,25	9,5
Etudiant 48	10,25	12,75	9,5
Etudiant 49	11	12,25	9,25
Etudiant 50	10,5	12,5	9
Etudiant 51	9,75	6,25	8,5
Etudiant 52	11	13,5	8,5
Etudiant 53	11,25	13,25	8,5
Etudiant 54	12,5	14,5	8,5
Etudiant 55	9,5	11,5	7,5
Etudiant 56	7,25	8,75	7,5
Etudiant 57	6,25	8,5	7
Etudiant 58	8,25	11,25	7
Etudiant 5	8,75	10	6
Etudiant 30	6,25	8,25	4,75

Il est à noter que le nombre total des étudiants pour chaque année était de 343 étudiants en première année, 310 étudiants en deuxième année, et de même en troisième année et enfin 299 étudiants en quatrième année. Nous avons donc opté pour un échantillon aléatoire simple composé de 60 étudiants pour chaque année, soit -à peu près- 20% du total des étudiants.

Le choix été effectué à partir de groupes enseignés par le même enseignant, que ce soit pour le module de PL français ou pour les modules de traduction afin d'assurer des critères d'évaluation uniques. Nous avons, en contre partie, négligé les facteurs purement humains tels que : le triche, le favoritisme, ... comme ce sont des facteurs incomptables et immesurables.

II.1.2. Analyse des données :

La deuxième étape, pour cette analyse, consiste en la division des notes réunies en trois catégories : bonnes (B), moyennes (M) et faibles (F), tout en considérant, bien évidemment, la note du module du FLE (PL français) comme référence.

Le critère selon lequel nous avons établi cette division était l'avis d'enseignants chargés de ces modules. Sur ce, les intervalles de chaque catégorie étaient comme suit :

Pour le module de FLE, une bonne note est celle qui varie de 18/20 (comme étant la meilleure note saisi dans l'échantillon) à 12/20. Une note moyenne varie de 11,75/20 à 8/20 et enfin, une faible note est celle qui est inférieure à 8/20.

L'intervalle de ces catégories change pour les modules de traduction car son évaluation diffère de celle du module de P.L. Nous obtiendrons donc les intervalles suivants :

De 18/20 à 10/20 est une bonne note. De 9,75/20 à 7/20 est moyenne et inférieure à 7/20 est une note faible.

Le but de cette division est de voir si le niveau de l'étudiant en FLE influe sur son niveau en traduction. Autrement dit, et en termes de chiffres, nous allons essayer de voir si les étudiants ayant de bonnes notes en FLE ont obligatoirement de bonnes notes en traduction.

II.1.2.1. Catégorisation des données :

a. Transposition des données en pourcentages :

Afin d'établir cette comparaison, nous avons classé nos données dans les tableaux ci-dessous :

① Première année

FLE (PLF)		Bonne		moyenne		faible	
		Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage
			37	61,66%	19	31,67%	04
Tr fr-ar	Bonne	17	45,94%	01	5,26%	00	00%
	moyenne	07	18,92%	04	21,05%	01	25%
	faible	13	35,14%	14	73,69%	03	75%
			100%		100%		100%
Tr ar-fr	Bonne	12	32,43%	00	00%	00	00%
	moyenne	09	24,32%	08	42,11%	02	50%
	faible	16	43,25%	11	57,89%	02	50%
			100%		100%		100%

② Deuxième année :

FLE (PLF)		Bonne		moyenne		faible	
		Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage
			32	53,33	21	35%	07
Tr fr-ar	Bonne	26	81,25%	15	71,43%	05	71,44%
	moyenne	06	18,75%	06	28,57%	01	14,28%
	faible	00	00%	00	00%	01	14,28%
			100%		100%		100%
Tr ar- fr	Bonne	14	43,75%	07	33,34%	02	28,57%
	moyenne	14	43,75%	12	57,14%	03	42,86%
	faible	04	12,50%	02	09,52%	02	28,57%
			100%		100%		100%

③ Troisième année

FLE (PLF)		Bonne		moyenne		faible	
		Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage
			45	75%	13	21,66%	02
Tr fr-ar	Bonne	32	71,12%	12	92,30%	01	50%
	moyenne	13	28,88%	01	07,70%	01	50%
	faible	00	00%	00	00%	00	00%
			100%		100%		100%
Tr ar-fr	Bonne	20	44,44%	03	23,07%	00	00%
	moyenne	23	51,12%	09	69,23%	02	100%
	faible	02	04,44%	01	01,70%	00	00%
			100%		100%		100%

④ Quatrième année :

FLE (PLF)		Bonne		moyenne		faible	
		Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage	Nombre d'étudiants	pourcentage
			30	50%	24	40%	06
Tr fr-ar	Bonne	26	86,67%	21	87,50%	03	50%
	moyenne	04	13,33%	02	08,33%	03	50%
	faible	00	00%	01	04,17%	00	00%
			100%		100%		100%
Tr ar-fr	Bonne	21	70%	13	54,17%	00	00%
	moyenne	09	30%	11	45,83%	04	66,67%
	faible	00	00%	00	00%	02	33,33%
			100%		100%		100%

↪ Lecture des résultats obtenus pour le module de PLF (FLE) :

Rappelant toujours que l'échantillon pour chaque année est composé de 60 étudiants, et comme nous l'avons déjà mentionné, la note de FLE est la référence. Pour ce, nous avons obtenus :

Pour la première année : 37 étudiants dans la catégorie (B) soit 61,66% du total de l'échantillon, 19 étudiants dans la catégorie (M) soit 31,67% et uniquement 4 étudiants soit 6,67% dans la catégorie (F).

Pour la deuxième année, nous avons obtenu : 32 étudiants ayant une bonne note en FLE, soit 53,33% contre 21 étudiants soit 35% représentant la catégorie (M). Les étudiants restants, soit 11,67% composent la catégorie (F).

L'échantillon de la troisième année, quant à lui, est divisé comme suit : 45 étudiants soit 75% pour la catégorie (B), 13 étudiants, soit 21,67%, pour la catégorie (M) et enfin 2 étudiants, soit 3,33%, pour la catégorie (F).

En quatrième année, la catégorie (B) compte 50% de l'échantillon, soit 30 étudiants. Alors que les 50% restant est divisé comme suit : 40%, soit 24 étudiants, pour la catégorie (M) et 10%, soit 6 étudiants, pour la catégorie (F).

↳ Lecture des résultats obtenus pour le module de traduction français-arabe (compréhension écrite)

↳ Première année :

Pour ce qui est de la catégorie « B » en FLE, 17 éléments sur 37, soit 45,94%, sont aussi bons en traduction français-arabe.

Cette catégorie semble être cohérente avec celle du module de PLF, car la majorité des étudiants sont bons (un bon niveau en FLE correspond à un bon niveau en compréhension écrite).

La catégorie « M » en FLE est répartie entre un bon niveau en traduction français-arabe n'occupant que 5,26% (1 étudiant sur 19) et un niveau moyen avec 21,05% (04 étudiants sur 19) et le niveau faible « l'emporte » avec 73,69% (14 étudiants sur 19).

Les étudiants ayant un faible niveau en FLE ont, en majorité, aussi un faible niveau en compréhension écrite avec 75% (03 étudiants sur 04). Les 25% restant (01 étudiant sur 04) ont un niveau moyen en cette discipline.

‡ Deuxième année :

Les bons éléments en FLE ont, également, un bon niveau en traduction français-arabe avec 81,25% (26 étudiants sur 32). 18,75%, soit 6 étudiants sur 32, ont un niveau moyen, et aucun bon élément en FLE n'est faible en traduction français-arabe.

La catégorie « M » en FLE est divisée, en compréhension écrite, en 71,43% « B » (15 étudiants sur 21) et 28,57% « M » (06 étudiants sur 21) et 0% « F ».

Au moment où la catégorie « F » en FLE comporte 71,44% « B » en traduction français-arabe (soit 05 étudiants sur 07), les catégories « M » et « F » sont réparties à parts égales avec 14,28% chacune relatif à 01 étudiant sur 07.

‡ Troisième année :

La catégorie « B » en FLE est divisée comme suit :

- 32 sur 45, soit 71,12%, sont aussi bons en traduction français-arabe.
- 13, soit 28,88%, sont moyens, et aucun élément n'est faible en matière de compréhension écrite.

La catégorie « M » en PLF est divisée comme suit :

- 12 étudiants, soit 92,30%, sont bons en traduction français-arabe.
- 01 étudiant, soit 7.70%, a un niveau moyen, et aucun étudiant n'est faible dans la catégorie des étudiant moyens en PLF.

La catégorie « F » en FLE est à moitié bonne et faible en traduction français-arabe.

‡ Quatrième année :

La catégorie « B » est divisée en deux catégories : celle des bons étudiants en traduction français-arabe avec 26 étudiants constituant un pourcentage de 86,67%, et celle des étudiants ayant un niveau moyen en compréhension écrite au nombre de 04 soit 13,33%. Aucun bon étudiant en FLE n'est mauvais en traduction français-arabe.

La catégorie « M » est divisée de la sorte :

- 21 étudiants sur 24, soit 87,50%, de bons éléments en traduction français-arabe.
- 02 éléments sur 24, soit 8,33% ayant un niveau moyen en traduction français-arabe. et uniquement un étudiant sur 24, soit 4,17% est faible en compréhension écrite.

La catégorie « F » a les mêmes pourcentages que cette catégorie en troisième année ; 50% pour la catégorie « B » et le même pourcentage pour la catégorie « M » pour un nombre d'étudiants égale à 03 sur 06.

↳ Lecture des résultats obtenus pour le module de traduction arabe-français (expression écrite)

↳ Première année :

Bien qu'ils appartiennent à la catégorie « B » en PLF, mais 43,25% des étudiants de première année (16 sur 37) sont faible en matière d'expression écrite en langue française. 32,43% (12 sur 37) ont, en revanche, un bon niveau en cette matière. Les 24,32% restant (09 sur 37) appartiennent à la catégorie « M » en traduction arabe-français.

La catégorie « M » en PLF ne compte aucun bon élément en traduction arabe-français ; les étudiants ayant un faible niveau sont majoritaires avec 57,89% (11 sur 19). Les moyens représentent 42,11% (08 sur 19).

La catégorie « F » comporte deux catégories à parts égales : celle des étudiants moyens et celle des étudiants faibles en traduction arabe-français. Ils sont au nombre de 02 étudiants sur 04.

↳ Deuxième année :

Les étudiants ayant un bon et moyen niveau en traduction arabe-français sont au même nombre de 14 pour chaque catégorie, soit 43,75%. 12,50% (04 sur 32) sont faibles.

Le niveau « M » en PLF correspond au niveau « M » en expression écrite; cette catégorie est représentée par 57,14% (12 sur 21). 33,34% (07 sur 21) ont un bon niveau en traduction arabe-français et 9,52% (02 sur 21) sont faibles en ce module.

La catégorie « F » en FLE donne les résultats suivant (en ce qui concerne le niveau des étudiants en traduction arabe-français) :

- 02 étudiants sur 07, soit 28,57%, ont un bon niveau, de même que pour le niveau faible.
- 03 étudiants sur 07, soit 42,86%, ont un niveau moyen.

‡ Troisième année :

La catégorie « B » en PLF, constituée de 45 étudiants, comporte :

- 20 bons éléments sur 45 en expression écrite, soit 44,44%.
- 23 éléments sur 45 ont un niveau moyen en expression écrite, soit 51,12%.
- Et 02 éléments sur 45 sont faibles en expression écrite, soit 4,44%.

La catégorie « M » comprend :

- 03 éléments sur 13 ayant un bon niveau en traduction arabe-français, soit 23,07%.
- 09 éléments sur 13 ayant un niveau moyen en expression écrite, soit 69,23%. Et uniquement 01 élément sur 13, soit 1,70%, qui a un niveau faible en traduction arabe-français.

Les éléments de la catégorie « F » (02 étudiants) ont tous un niveau moyen en traduction arabe-français.

‡ Quatrième année :

La catégorie « B » en PLF comporte deux catégories en traduction arabe-français : la catégorie « B » avec 70% (21 étudiants sur 30) et la catégorie « M » avec 30% (09 étudiants sur 30).

La catégorie « M » en FLE est aussi divisée en deux catégories ; « B » et « M » en traduction arabe-français mais avec des pourcentages différents. La catégorie « B » occupe 54,17% (13 sur 24) et la catégorie « M » 45,83% (11 sur 24).

La catégorie « F » en PLF est composée, elle aussi, de deux catégories en traduction arabe-français, ce sont : la catégorie « M » composée de 04 éléments sur 06 avec 66,67% et « F » qui comporte 02 étudiants sur 06 avec 33,33%.

c. Traduction des pourcentages en lettres :

Afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons traduits les chiffres en lettres correspondants aux catégories (B), (M) et (F) en considérant toujours le module de P.L. français (FLE) comme référence. Nous avons donc obtenu les tableaux suivants :

① Première année :

FLE	B	M	F
Traduction français-arabe	B	F	F
Traduction arabe-français	F	F	F

② Deuxième année

FLE	B	M	F
Traduction français-arabe	B	B	B
Traduction arabe-français	B/M	M	M

③ Troisième année

FLE	B	M	F
Traduction français-arabe	B	B	B/M
Traduction arabe-français	M	M	M

④ Quatrième année :

FLE	B	M	F
Traduction français-arabe	B	B	B/M
Traduction arabe-français	B	B	M

II.1.2.2. Commentaire / explication

a. Résultats des étudiants de première année :

D'après les tableaux ci-dessus, nous constatons que seuls les étudiants ayant de bonnes notes en FLE ont aussi de bonnes notes en traduction français-arabe. Cela veut dire qu'ils comprennent le texte écrit en français ; ils ont une compétence à lire et comprendre en langue étrangère. Les autres étudiants appartenant aux catégories (M) et (F) sont faibles en matière de compréhension écrite. Alors qu'en matière d'expression écrite, le niveau des étudiants est faible que ce soit pour ceux qui appartiennent à la catégorie (F), (M) ou même (B) en FLE.

b. Résultats des étudiants de deuxième année :

Le niveau des étudiants dans le module de traduction français-arabe et bon quelque soit leur niveau en FLE, ce qui nous mène à dire qu'ils comprennent le texte français et ils savent bien le rendre en langue maternelle.

Les étudiants qui appartiennent à la catégorie (B) en FLE ont, à 50%, un bon niveau en traduction arabe-français. Et l'autre 50% a un niveau moyen.

Les deux autres catégories (M) et (F), ont un niveau moyen en traduction arabe-français, ce qui implique qu'ils ont une maîtrise plus ou moins bonne de la compétence d'écrire.

c. Résultats des étudiants de troisième année :

Quasiment, les mêmes remarques peuvent être mentionnées pour le niveau des étudiants en troisième année.

d. Résultats des étudiants de quatrième année :

Alors que pour la quatrième année de graduation en traduction, nous pouvons remarquer que le niveau d'étudiants pour les catégories (B) et (M) est bon, que ce soit pour la traduction français-arabe ou arabe-français ; les étudiants ont donc acquis une bonne maîtrise de la compétence de compréhension et d'expression écrite. Et le niveau de la catégorie (F) en FLE est moyennement bon en traduction français-arabe et moyen en traduction arabe-français.

II.1.2.3. Interprétation des résultats :

En première année, les étudiants ne sont pas encore familiers avec les modules de traduction et le mécanisme d'alternance mentale entre une langue et l'autre n'est pas encore correctement fonctionnel. De plus, les connaissances linguistiques acquises durant l'enseignement secondaire ne sont pas suffisantes, que ce soit en compréhension ou en expression écrite.

Nous remarquons aussi, d'après le questionnaire établi dans le chapitre précédent, qu'on a attribué aux étudiants de première année des enseignants vacataires ne possédant pas une large expérience, surtout en sachant que ceux-ci ne sont pas guidés et que le choix du contenu des cours et des méthodologies adoptées pour la réalisation des cours leur est laissé.

Toujours selon le questionnaire, et bien que tous les enseignants –sans exception aucune- ont répondu à la 19^{ème} question qu'ils visent les quatre (04) compétences langagières, à savoir : lire, écrire, comprendre et parler, mais nous remarquons que les enseignants chargés de la première année présentent leurs cours sous forme de cours magistraux et d'exercices écrits et les outils utilisés pour la réalisation de ces cours sont essentiellement des exercices relatifs aux différents composants de la langue (lexique, syntaxe, grammaire et sémantique).

Dans une autre question relative aux exercices que comportent les tests, les enseignants de la première année confirment ne jamais présenter leurs examens sous forme de dissertation.

Celles-ci étaient –à notre avis- les causes qui ont fait que seuls les bons étudiants en FLE ont réussi à avoir de bonnes notes et uniquement en compréhension écrite (traduction français-arabe) ; ces étudiants même ont un faible niveau en expression écrite (traduction arabe-français).

Ces causes doivent être prises en considération lors de la conception du programme destiné aux étudiants de première année.

En deuxième et troisième année, les compétences tant orales qu'écrites des étudiants tendent vers l'amélioration notamment pour le module de traduction français-arabe et ce pour plusieurs raisons internes telle que l'activation du processus mentale d'alternance d'une langue à une autre, et externes comme le recours aux enseignants permanents, la tendance vers l'utilisation d'exercices de productions écrites et l'introduction du module de civilisation française (en 2^{ème} année) qui apporte un plus non seulement du côté linguistique mais aussi culturel de la langue française.

Alors qu'en quatrième année, on constate un niveau assez bon autant en traduction français-arabe qu'en traduction arabe-français. Cela est dû à la bonne prise en charge des enseignants permanents spécialisés en didactique du FLE qui encadrent les étudiants en cette année.

De plus, le programme de la quatrième année est basé essentiellement sur les techniques d'expression écrite telles que la dissertation, le résumé, la synthèse des documents, etc. sans négliger l'expérience et les connaissances linguistiques qu'ont acquis les étudiants durant les quatre ans de leur cursus.

D'après les données que nous avons, la compétence d'expression écrite est plus difficilement acquise, car nous constatons que le niveau des étudiants dans le module de traduction arabe-français était faible en première année pour n'être que moyen en deuxième et troisième année et enfin s'améliorer en quatrième année pour être bon pour les étudiants de la catégorie (B) et (M) et reste moyen pour la catégorie (F).

Il a, donc, fallu quatre ans pour qu'un étudiant de traduction puisse se doter d'une compétence d'écrire en français plus ou moins moyennement bonne même pour des étudiants bon en FLE.

À notre avis, ce sont de bonnes justifications concernant le niveau moyennement élevé des étudiants de la quatrième année.

En résumé, et d'après les résultats obtenus dans ce chapitre, ainsi que les déductions faites suite à certaines réponses fournies par des enseignants via le questionnaire établi dans le chapitre précédent, aussi selon l'analyse effectuée au premier chapitre de la partie théorique concernant le cursus défini par le ministère de tutelle et celui appliqué au département de traduction de Batna, nous ne pouvons pas dire qu'il y a une corrélation entre le niveau des étudiants en PLF et celui en traduction français-arabe-français ; cela veut dire que le niveau des étudiants en FLE n'influe pas leur niveau en traduction.

Cependant, les modèles de cours et d'examens, présentés précédemment, ne reflètent pas en majorité, le niveau souhaité en FLE, d'un traducteur, nous allons essayer de proposer un cursus progressif du module de PLF correspondant à la fois au cursus ministériel et aux normes du cadre européen de référence pour les langues, partant du niveau B1 en première année, jusqu'à atteindre le niveau C2 en quatrième année.

II.2. Vers un cursus cohésif

Après avoir jeté la lumière sur le cursus proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique concernant le module de PL français pour la formation universitaire en traduction, et notamment après avoir examiné les modèles des contenus de cours et examens de contrôles, nous avons jugé essentiel de revoir ce contenu afin d'améliorer le niveau des étudiants de traduction en matière de la maîtrise de la première langue étrangère en Algérie ; le français.

Bien que les résultats obtenus dans la première partie de ce chapitre indiquent que le nombre d'étudiants appartenant à la catégorie (B) constitue toujours la majorité (plus de 50%), mais cela dépend essentiellement des examens d'évaluation, lesquels sont, d'après les sujets-modèles, à la portée de la quasi totalité des étudiants.

Pour ce, et afin d'atteindre un bon niveau réel et non pas fictif, plusieurs mesures sont à prendre lors de la conception du contenu des cours ainsi que lors de l'établissement des sujets d'examens, et avant tout, lors de la sélection des étudiants pour l'inscription au département de traduction. Cela implique que des réformes, autant de fond que de forme, doivent être établies.

II.2.1. Réformes de forme :

En ce qui concerne les modifications de forme, nous avons touché deux points :

II.2.1.1. Les conditions d'inscription :

Afin d'établir une critique objective, une comparaison s'avère utile. Pour cela, nous avons établi une simple comparaison entre les conditions pédagogiques d'inscription à la filière de traduction aux universités d'Algérie et les conditions d'inscription à cette même filière au sein de l'université de Grenoble 3.

En ce qui concerne l'inscription à la filière de traduction en Algérie, les conditions pédagogiques se présentent comme suit : pour la priorité 01 qui comporte les filières de Lettres et Philosophie, Langues Etrangères, Lettres et Langues étrangères, Lettres et Sciences Humaines et enfin Lettres et Sciences Islamiques, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 11/20, tandis que pour la priorité 02 comportant les filières de Mathématiques, Sciences Expérimentales, Sciences Exactes, Sciences de la Nature et de la Vie, Gestion et Economie, la moyenne générale obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 13/20. Et le classement s'effectue sur la base de cette moyenne générale et des notes des langues vivantes 1 et 2 qui ne doivent pas être inférieure à 10/20. On adopte donc la formule : $(MG + LV1 + LV2)/3$ pour effectuer le classement permettant de s'affilier aux départements de traduction.¹⁰⁷

Quant aux conditions d'inscription à l'université de Grenoble, ils sont beaucoup plus sévères, car en plus du français (langue maternelle), chaque étudiant doit maîtriser deux langues à un très bon niveau, soit de 12/20. Les jurys peuvent envisager un entretien oral en plus des épreuves écrites et de l'étude du dossier.¹⁰⁸

¹⁰⁷ . Circulaire n°01 du 14 Jomada Ethania 1430 H correspondant au 8 juin 2009 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2009-2010.

¹⁰⁸ . Informations sur l'entrée en Master Traduction Spécialisée Multilingue, 2011-2012, <http://www.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations/master-lea-specialite-traduction-specialisee-multilingue-77612.kjsp> [consulté le : 15/05/2011 à 18h]

En conclusion, il est bien évident que la traduction est une discipline bien qu'en relation avec divers domaines, pour ne pas dire tous les domaines, mais elle reste, avant tout et après tout, une discipline basée essentiellement sur la maîtrise de la langue. Cela devrait être traduit dans les conditions pédagogiques par lever la barre des notes des langues étrangères requises pour l'inscription dans la spécialité de traduction aux universités algériennes.

II.2.1.2. La charge horaire :

Lors du dépouillement des résultats du questionnaire, nous avons noté que les enseignants ont jugé à l'unanimité que la charge horaire réservée au module de PL français, qui est d'une heure et demie, est insuffisante. Nous avons donc pensé à l'augmentation de cette charge horaire afin que l'étudiant puisse bénéficier d'une meilleure formation.

Cependant, l'étudiant de traduction doit se former non seulement en français mais aussi en anglais, et surtout renforcer sa formation en traduction. Par conséquent, il serait plus réaliste et plus raisonnable d'augmenter la charge horaire de tous les modules pratiques programmés pour la formation d'un licencié en traduction.

Pour ce, nous avons essayé d'étudier la faisabilité de cette augmentation horaire.

De ce fait, une semaine d'étude comporte cinq (05) jours. Une journée peut supporter une charge maximale de sept heures et demie (7h30mn) en plus d'une pose d'une heure et demie (1h30mn). La charge maximale hebdomadaire sera donc de 37h30mn.

En tenant compte des données présentées dans le chapitre II.1 (présentation du département de traduction de Batna), la réforme concernant la charge horaire consacrée aux modules pratiques se présentera donc comme suit : (en augmentant la charge réservée aux modules pratiques de 1h30mn à 3h et en tenant compte de la charge maximale).

a. La charge horaire de la première année :

Les modules pratiques sont au nombre de sept (07). Si on leur attribue une charge horaire hebdomadaire de trois heures (3h) nous obtiendrons donc 21h. Les modules théoriques sont au nombre de trois (03) et conserveront la charge d'une heure et demie (1h30mn) soit quatre heures et demie (4h30mn) hebdomadaire. Nous obtiendrons en tout une charge totale, en première année, égale à 25h30mn, ce qui offrira un temps libre de 12h par semaine résultat de la charge maximale moins la charge réelle.

b. La charge horaire de la deuxième année :

En effectuant les mêmes opérations pour sept (07) modules pratiques et cinq (05) modules théoriques en deuxième année, nous aurons 28h30mn d'études hebdomadaire avec neuf heures (9h) libres par semaine.

c. La charge horaire de la troisième année :

Le total des modules pratiques en troisième année est de douze (12) modules. Si nous excluons les deux modules d'interprétariat sous prétexte que le département de traduction de Batna est chargé de former des traducteurs et non pas des interprètes, nous obtiendrons dix (10) modules pratiques soit 30h. Au trois (03) modules théoriques s'ajoutent les deux (02) modules d'interprétation, ce qui nous donne sept heures et demie (7h30mn) soit une charge totale égale à la charge maximale, c'est-à-dire de 37h30mn. Ainsi, cette troisième année sera la plus chargée de tout le cursus de licence en traduction.

d. La charge horaire de la quatrième année :

Avec dix (10) modules pratiques et deux (02) modules théoriques, les étudiants de quatrième année passeront 33h en classe et auront quatre heures et demie (4h30mn) de temps libre.

Or, nous remarquons que l'hypothèse d'augmentation de la charge horaire des modules pratiques est réalisable.

II.2.2. Réformes de fond :

Plusieurs raisons ont fait que le programme enseigné aux étudiants de traduction nécessite des modifications, car il n'est pas tout à fait conforme au cursus du module PL désigné par le ministère de tutelle et ce parce que :

- ✓ Le choix du contenu du module est laissé à l'enseignant.
- ✓ L'absence d'un programme désignant les grandes lignes du module.
- ✓ L'absence d'un compromis entre les enseignants d'un même niveau (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} année) sur l'enseignement des mêmes cours. Cela crée une même promotion comportant des étudiants de niveaux différents puisqu'ils n'ont pas acquis les mêmes connaissances et donc ils n'ont pas les mêmes compétences.
- ✓ L'absence de cohérence, de continuité et de progression dans le programme de PL français, ce qui implique qu'un même étudiant peut recevoir les mêmes cours plusieurs années durant, vu que l'enseignant ignore les cours précédemment enseignés. Ce qui est démotivant pour l'étudiant tout autant que pour l'enseignant.

Afin d'y remédier à cette situation, nous allons proposer quelques recommandations :

Pour commencer, nous allons projeter le niveau des étudiants inscrits au département de traduction sur les niveaux décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, en supposant qu'un étudiant inscrit en première année ait un niveau B1 et qu'à la fin de sa formation il aura un niveau C2. Sur ce, nous proposons les programmes suivants :

II.2.2.1. Programme de première année :

Pédagogiquement parlant, Le premier mois doit toujours être réservé à une révision générale de ce qui est, en principe, acquis l'année d'avant. C'est ainsi que nous proposons que les enseignants de PLF de première année revoient, avec leurs étudiants, quelques notions du français du secondaire.

Le reste du programme proposé est un aperçu global sur différents phénomènes linguistiques en matière de grammaire, syntaxe, lexicale, ... pour que l'étudiant soit « capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé, aussi pour qu'il apprenne à se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées. »¹⁰⁹

Le cours sera présenté sous forme de règles à apprendre, suivi de TD pour assimiler ces règles. Des exercices sous forme de petits paragraphes contenant ces mêmes règles renforceront les connaissances et développeront les compétences d'expression. De façon à ce que l'étudiant puisse « produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il pourra aussi raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée. »¹¹⁰

Le programme de première année vise les compétences de compréhension ainsi que celles de production, même si celles-ci ne sont que primaires, mais c'est justement une graduation voulue dans l'apprentissage.

Ainsi, l'étudiant en traduction pourra, dans sa première année de graduation, lire des textes simples en langue française, et les comprendre aisément. Il pourra aussi rédiger des textes simples.

¹⁰⁹ . Centre international d'études pédagogiques – Pôle évaluation et certification DELF-DALF, *descripteurs niveau B1 du Cadre européen de référence pour les langues*, www.ciep.fr.
⁴ . *idem*.

Ayant acquis ces compétences, l'étudiant pourra améliorer son niveau en matière de traduction notamment si les enseignants de ce module (traduction) prennent en considération les types de textes abordés dans le module de PLF. Cela veut dire que les textes à traduire doivent être aussi simples que ceux étudiés dans le cours de PLF.

Activités de réception :

- Les valeurs des temps
- L'adjectif verbal vs participe passé
- Participe présent vs gérondif
- Le comparatif et le superlatif
- Homophones vs homographes
- Notions de mot soudés et trait d'union.

Les activités proposées (non seulement pour la première année mais aussi pour les autres années de graduation), ne sont que des exemples. Elles peuvent être remplacées par d'autres selon les besoins et le niveau des étudiants.

II.2.2.2. Programme de Deuxième année :

Les acquis théoriques de la première année seront d'usage, en deuxième année, en matière de communication en les reliant à de nouvelles notions de langue et langage.

Les activités de cette deuxième année constitueront un approfondissement des connaissances de la première année. Pour que l'étudiant puisse « *comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance et s'exprimer de façon simple et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.* »¹¹¹

Les textes censés être étudiés en cette année varient du simple au complexe et c'est ainsi que doivent être aussi les textes à traduire en langue française.

Communication langagière :

- **Les notions de phrase, paragraphe, énoncé ;**
- **Le discours (cohérence et cohésion) :**
 - ✓ La ponctuation et la typographie
 - ✓ Les connecteurs / articulateurs
 - ✓ Places des adjectifs et compléments des adjectifs dans le discours
- **La communication et les fonctions du langage**
 - ✓ Discours rapporté (concordance des temps)
 - ✓ Voix passive vs voix active
 - ✓ L'usage des substituant
 - ✓ Expression des relations logiques : l'hypothèse, opposition, concession, atténuation, comparaison, addition, exception, la condition, la cause, la conséquence, le but...

¹¹¹ . *idem*, descripteurs niveau B2 du Cadre européen de référence pour les langues.

Il est à noter que les deux premières années sont des années « d'acquisition ». Les deux dernières, en revanche, peuvent être considérées « de production ». Ainsi, leurs programmes (ceux de troisième et quatrième année) peuvent être présentés comme suit :

II.2.2.3. programme de troisième année :

Typologie textuelle¹¹² :

Il s'agira, ici, de faire l'étude des différents types de texte du point de vue didactique (unité didactique) en faisant ressortir les quatre compétences (compréhension de l'oral, expression de l'oral, compréhension de l'écrit et l'expression écrite).

Les points à travailler se résument en : La substitution lexicale, la substitution grammaticale, les temps du récit avec leur valeur, le discours rapporté et la concordance des temps, les indicateurs de temps et de lieu (ils sont présentés ici en désordre).

Les types de textes proposés pour cette année sont :

↳ **Le texte narratif** : L'enseignant doit cibler ce type de texte à travers ses caractéristiques et son fonctionnement. (exemple : le récit).

↳ **Le texte descriptif** : L'enseignant guidera ses apprenants à travers des textes choisis à faire ressortir les types de texte descriptif (exemple : mode d'emploi d'une machine).

↳ **Le texte injonctif** avec ses caractéristiques et son fonctionnement. (exemple : décrets législatifs).

¹¹² . Programme proposé par Dr. Tarek BENZEROUAL aux enseignants de PL français du département de traduction de l'université de Batna, 2009-2010.

↪ **Le texte explicatif** avec ses caractéristiques et son fonctionnement. (exemple : phénomène scientifique).

↪ **Le texte argumentatif** avec tous les autres types d'argumentation, du plan par accumulation au plan dialectique sans oublier les débats autour de thèmes variés qui touchent les jeunes à l'université. (exemple : article de journal).

Remarque : Chaque type de texte sera conclu par des ateliers d'écriture qui vont permettre aux étudiants de réinvestir leur savoir en rédiger le dit type de texte.

A la fin de cette année l'étudiant serait en mesure de « *comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir des significations implicites. Il pourra s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Il pourra aussi utiliser de façon efficace et souple... pourra s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours* »¹¹³ qu'il a déjà acquis en deuxième année.

Vu que les étudiants sont initiés, en troisième année, aux différents types de textes dans le module de PLF, ces acquis peuvent être projetés sur les textes étudiés dans les modules de traduction français-arabe-français.

A titre d'exemple, la traduction littéraire peut être concrétisée dans les textes narratifs. La traduction technique, quant à elle, peut être matérialisée dans les textes descriptifs. Les textes explicatifs feront un bon exemple de la traduction scientifique, comme le feront les textes injonctifs pour la traduction juridique. Enfin, la traduction journalistique est bien appliquée à travers des textes argumentatifs.

¹¹³ . Centre international d'études pédagogiques – Pôle évaluation et certification DELF-DALF, *descripteurs niveau C1 du Cadre européen de référence pour les langues*

II.2.2.4. Programme de quatrième année :

C'est l'année de la fin du cycle de graduation où l'étudiant est censé rédiger un mémoire de fin d'étude. C'est aussi une année qui est supposée préparer l'étudiant aux épreuves de la post-graduation ou au domaine professionnel en traduction, raison pour laquelle les connaissances d'expression écrite sont d'une importance extrêmes. Nous avons donc proposé pour cette année le programme suivant :

Techniques d'expression écrite :

- La lecture et le traitement de dossiers
- La prise de note / les notes de lecture
- Le résumé
- La contraction
- La synthèse des documents.

Les cours théoriques devront toujours être suivis de plusieurs séances de pratique pour qu'à la fin de la formation, l'étudiant puisse « *comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ou entend, restituer faits et arguments de diverses sources en les résumant de façon cohérente, s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.* », ¹¹⁴

En cette année, il n'est plus question de sélectionner les types de textes à traduire, leurs domaines, leur longueur ou leur complexité car c'est, en principe, évident qu'un étudiant en dernière année de graduation soit capable de traduire tous types de textes quelque soit leurs caractéristiques.

¹¹⁴ . idem., *descripteurs niveau C2 du Cadre européen de référence pour les langues.*

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

Herbert Fisher

CONCLUSION GENERALE

Ce travail ne doit pas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme un cheminement de recherche partant d'une problématique qui vise à étudier la faisabilité du cursus du module de français pour la formation des traducteurs et aboutissant à la confirmation de l'hypothèse émise au début de notre recherche qui prétend (stipule) que les cours de FLE présentés aux départements de traduction ne correspondent pas aux attentes d'un futur traducteur et ne répondent pas aux besoins spécifiques de son métier.

En effet, après avoir balisé le terrain de notre recherche par une plateforme théorique cernant l'aspect historique et conceptuel et qui a aussi englobé une présentation du cursus du module de PLF désigné par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et celui appliqué au département de traduction de Batna, (ceux-ci constituent d'ailleurs la base sur laquelle nous avons fondé notre recherche), nous avons mené une étude pratique qui illustre la situation didactique relative au cours de FLE à commencé par la présentation du milieu didactique objet de notre étude : le département de traduction de Batna. Celui-ci dont 65% de ses enseignants sont des vacataires, assure une graduation en licence de 04 années. En fin de cette graduation, l'étudiant est tenu de maîtriser trois langues à savoir : l'arabe (LM), le français (LE1) et l'anglais (LE2).

Nous avons, ensuite, établi un questionnaire comportant 22 questions, destiné aux enseignants du module de FLE qui sont au nombre de huit affiliés au département de traduction de Batna.

Ces enseignants considèrent la langue comme une combinaison de plusieurs composantes (linguistiques, référentielle, discursive, socioculturelle). Pour son enseignement ils tendent à l'utilisation de cours magistraux présentés uniquement en langue française, ne faisant que rarement recours à la langue maternelle pour l'explication de leurs cours.

La traduction ne représente donc pas un moyen d'apprentissage de la langue française pour eux. Le meilleur moyen, à leur avis, c'est les dialogues en situation, en référence à l'interaction qu'établi ces enseignants avec leurs étudiants en classe car, en effet, l'atmosphère d'interaction motive tant l'enseignant, (qui joue le rôle de facilitateur) que l'étudiant voulu actif par sa participation avant le cours par sa préparation, durant le cours par les questions posées et après le cours par la réutilisation des acquis que ce soit dans la vie quotidienne ou dans les autres modules tels que ceux de traduction français-arabe-français.

Durant ce « va-et-vient » entre l'étudiant et l'enseignant, ce dernier est tolérant en ce qui concerne les erreurs commises par le premier, car l'enseignant de PLF au département de traduction de Batna considère l'erreur comme point de départ de réflexion.

La majorité des enseignants du FLE au département de traduction de Batna, n'accordent pas une grande importance à l'oral, que ce soit dans la présentation des cours ou dans les examens d'évaluation. Ils se focalisent, essentiellement, sur la langue écrite, en utilisant des textes authentiques qui suscitent l'intérêt de l'étudiant.

Les enseignants ayant répondu au questionnaire tiennent à ce que les cours présentés soient assimilés, en effectuant des tests réguliers hors les examens de contrôles semestriels. Ils visent à former des étudiants qui :

- ✓ maîtrisent les connaissances linguistiques, communicatives et culturelles, pour pouvoir manier la langue dans différentes situations.
- ✓ comprennent, au moins, les textes écrits et peuvent produire correctement un texte peu importe sa longueur.
- ✓ ont un maximum de savoir, savoir-faire et savoir-être.

- ✓ exploitent toute connaissance ayant rapport avec les quatre compétences (lire, écrire, comprendre et parler)
- ✓ se dotent de compétences de compréhension et d'expression écrite et orale leur permettant de produire des discours parfaitement compréhensibles.
- ✓ ont de vastes connaissances non seulement en langue mais aussi en culture et en civilisation, pour pouvoir approcher des textes de langue française afin de les traduire.

Bien que les enseignants de PLF au département de traduction de Batna fournissent beaucoup d'effort afin d'assurer la mission qui leur est confié, néanmoins, ils rencontrent des entraves qui nuisent à la situation didactique, tel que le manque d'outils multimédias (laboratoires de langues...), le grand nombre d'étudiants en classe et la charge horaire insuffisante réservée au module.

Les résultats du questionnaire révèlent que la méthodologie la plus utilisée pour la réalisation du cours de FLE au département de traduction de l'université de Batna est « l'approche communicative » de même que « l'éclectisme ».

Bien que la situation ci-dessus présentée puisse constituer une image de la classe de FLE aux départements de traduction sur le territoire algérien, nous ne pouvons la généraliser étant donné que le questionnaire n'a été remis qu'aux enseignants de PLF du département de traduction de l'université de Batna.

Nous avons, aussi, consacré une partie de notre recherche à l'étude de la relation : niveau en FLE vs niveau en traduction français (thème et version), soit le *feedback* du module PLF sur les deux compétences : « compréhension écrite » et « production écrite ». Car l'exercice de thème (traduire un texte de la langue maternelle vers la langue étrangère) est traduit en termes de *skills* langagiers par la compétence de « production écrite », alors que l'exercice de version est traduit par la compétence de « compréhension écrite ».

Pour cela, nous avons procédé à la collecte des notes relatives au module de PLF d'un échantillon composé de 240 étudiants répartis à parts égales sur les quatre années de la graduation, soit 60 étudiants pour chaque année). Puis nous avons divisé ces notes en catégories (bonne, moyenne et faible) selon des critères fournis par des enseignants des modules. Nous avons, ensuite, établi, pour chaque élément de l'échantillon, une comparaison entre les notes du FLF et celles des traductions français-arabe-français. Nous avons, enfin, abouti aux résultats mentionnés dans les tableaux ci-après :

Niveau en tr ar-fr	Expression écrite			
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Niveau en PLF				
PLF (B : bon)	F	B/M	M	B
PLF (M : moyen)	F	M	M	B
PLF (F : faible)	F	M	M	M

Niveau en tr ar-fr	compréhension écrite			
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Niveau en PLF				
PLF (B : bon)	B	B	B	B
PLF (M : moyen)	F	B	B	B
PLF (F : faible)	F	B	M/B	M/B

D'après l'analyse effectuée concernant les notes des modules de PLF et de traduction français-arabe-français, et comme le démontre les tableaux récapitulatifs ci-dessus, nous avons remarqué que la relation : (niveau en PLF vs niveau en traduction), n'était guère une relation corrélative comme nous l'avons supposé.

Le niveau des étudiants semble s'améliorer d'année en année, tant en expression qu'en compréhension écrites, sans pour autant présenter une relation avec le niveau de l'étudiant en PLF.

Il importe de noter que la majorité des modèles de cours et d'examens (présentés dans le chapitre I.1) ne reflètent pas le niveau souhaité d'un traducteur ; raison pour laquelle nous avons essayé de proposer un cursus progressif du module de PLF correspondant aux normes du cadre européen de référence pour les langues, partant du niveau B1 en première année, jusqu'à atteindre le niveau C2 en quatrième année.

Il est à noter, également, que la formation actuelle en traduction est une formation en traduction scolarisée, très souvent, loin de la réalité professionnelle que rencontre traducteur.

Cependant, la formation classique de la licence en traduction est en voie de disparition en Algérie, nous prévoyons donc qu'elle soit remplacée par une formation « LMD » où l'étudiant pourra suivre une formation intensive en langues étrangères durant les deux premières années pour, ensuite, être initié aux sciences relatives à la traduction générale telles que les méthodologies de traduction, les techniques de traduction, les théories de la traduction ... parallèlement avec sa formation en langues.

Après avoir obtenu sa Licence, l'étudiant poursuivra ses études en traduction spécialisée durant deux années ce qui lui permettra de s'orienter dans son chemin professionnel (c'est à cette phase que la formation se penchera vers le professionnel). Cette phase sera couronnée par un Master en traduction professionnel. L'étudiant sera donc prêt à exercer son métier après avoir acquis un bagage aussi bien linguistique que professionnel.

La plateforme du « LMD » traduction étant ainsi présentée, néanmoins, il a été décidé par le ministère de tutelle de transformer cette spécialisation en deux années de maîtrise. « *Nous choisirons les détenteurs d'une licence en langues, arabe ou étrangères* », a expliqué le ministre.

Toutefois, « *il sera exigé une maîtrise parfaite de plusieurs langues* », conditionne-t-il. Raison pour laquelle un concours sera obligatoire afin d'accéder à cette post-graduation. Cette conversion a été mise en place afin de ne sélectionner que « les meilleurs », et ainsi relever le niveau d'une corporation dont la formation se voit en perpétuel déclin.¹¹⁵

Arrivé au point final de notre recherche, nous nous sommes retrouvés avec de considérables acquis en matière de didactique, champ malheureusement (assujetti) dans la formation en traduction.

Somme-toute, l'étude de la didactique des langues étrangères pour des fins de traduction (c'est-à-dire en relation avec la formation en traduction) est un chantier dans lequel ce modeste travail, nous l'espérons, contribue à poser une pierre.

¹¹⁵ . Ghania Lassal, journal El Watan

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

Antonine Mallet

SUMMARY

Translation is an art as well as a science. The artistic side consists of the ability of the translator to reiterate, rewrite, re-express the sayings, the writings and the expressions of another person in another language. It is the talent of going into his mind and understand his ideas and intensions so as to render them as faithful as possible. It is the art of playing the dual role of a reader and a writer.

However, the scientific side of translation is all those acquisitions related to this discipline, such as translation techniques, translation methodologies, and mainly language training since translation is nothing more than a lingual medium of communication because it is a passage from one language into another. This passage also includes the extra lingual charge that the language carries.

Thus, we confirm the close relationship between translation and the field of foreign language teaching, this one is a primordial step before proceeding to translation training, because, after all, without being fluent in, at least, two languages, translation becomes impossible or even utopian.

Hence, we have departed from the scientific side of translation to carry out our research about teaching foreign languages (French in particular) for the future translators, i.e. those who are studying translation.

Translation departments in Algeria provide different modules of languages where Arabic is the mother tongue besides other foreign languages.

Lot of researches concerned with the relationship between translation and either experimental or human sciences have been made. Further, we aimed, in this work (which is part of the domain of foreign language teaching) to remind that translation is, above all, a science related to linguistics.

In this context, we tried to enrich the researches and studies in the field of translation by a work entitled: “Teaching French as a Foreign Language to translation’s students: translation department of Batna university as an example”.

We have choosing this theme given that every year, translation departments all over the country, confer hundreds of students bachelor’s degree in translation. Those students are, as a rule, oriented towards the profession of translator. Yet, only a minority is worthy to practice this profession, considering the low level in foreign languages. This observation led us to reconsider the issue of translator training in Algeria, particularly concerning foreign languages. But, seeing that it is not feasible to cover all the languages taught in translation curriculum, (this requires a rather more detailed and deeper research) we have opted for the French language as it is:

↳ The first foreign language in Algeria, it occupies a privileged social as well as scholastic status.

↳ The first foreign language, mandatory, studied in the branch of translation; the second foreign language differs from one department to another; for example Dutch or Italian are the third languages taught in translation departments of Oran and Algiers.

Also, the researches regarding the didactics of translation, or language teaching in relation to the translation (the case of our research), are scarce within the Graduate School of Translation (Ecole Doctorale de traduction); most researches are rather interested to topics directly related to the act and process of translation. That is why we tried to make a modest contribution in the field of didactics.

On that account, we have, in this work, tried to review the place of French in the curriculum of the degree in translation. In other words, we have, first, studied the teaching of French as a Foreign Language for students of translation, to determine which French is actually taught to these students and which French must, in fact, be taught. Secondly, we have considered the relationship between the module of “FLE” and the modules of translation French / Arabic / French.

The aim of our study is threefold: the exposure of the state, with all the imperfections it contains, and to demonstrate the effect of “FLE” module on translation modules, and finally propose a new learning situation for teaching French as a foreign language to the students of translation;

The first objective of our research is the presentation of the current situation of the teaching “FLE” in the Departments of translation. This step involves the presentation of the curriculum proposed by the Ministry of Higher Education and Scientific Research which we projected onto the program adopted by the translation department of the University of Batna. This projection shows the differences between "the expected" and "the real."

Regarding the second objective (to study the relationship between the module of FFL and translation modules), it is to compare students' marks and not the content of the module (the latter may be the subject of another study). The objective is to deduce whether a good level of FLE leads, necessarily, to a good level in French translation either in theme or version.

We have, later, relied on the "expected" (which is the curriculum proposed by the ministry) to address the observed differences by offering an alternative curriculum compatible with the main lines of the ministerial curriculum, which is the experimental field of our research. This was our third goal.

Indeed, no one denies that the mastery of languages is a necessary condition for the practice of translation, but what is problematic is how to teach these languages for a future translator.

Since we focus, in our theme, on the French language, we attempted to answer the following question: « which French language should be taught to a translator? ». This issue revolves around three pillars namely:

①What? : We centre, in this phase, on the curriculum of French language taught in translation departments. In response to this question, we distinguish in our work, three types of courses: the first is “the expected” which is the one proposed by the Ministry of guardianship.

The main points seen in the first year are:

- ✓ The introduction of language skills.
- ✓ The observation of language phenomena.
- ✓ Provide the students with as much rules of language as possible.

According to this program, the language is considered as a set of rules. It allows the student to be introduced with those rules, which is essential but not sufficient in language training.

Second year program aims to deepen the linguistic practices and scientific knowledge in the field of language which the student has acquired in the first year. This consists of:

- ✓ The intensification and deepening of language skills.
- ✓ The passage from the simple observation of language phenomena into their analysis.

- ✓ The introduction of authentic texts
- ✓ The strengthening of language skills by new linguistic knowledge. i.e. to move from a quantitative level to a qualitative one.
- ✓ Progressing from the simple rules to more complex ones.
- ✓ Monitoring the students on how to approach texts and motivate them to produce oral and written speeches in order to improve their level.
- ✓ Promoting language proficiency of the students.

We note that the second year program stimulates the students to develop skills of analysis and expression. It focuses on the comprehension rather than the expression which occupies only a small portion of this program.

The module of “PLF”, taught in the third year, includes the following axes:

- ✓ The detailed study of contemporary linguistic methods.
- ✓ The scientific analysis of linguistic texts.
- ✓ The study of rhetorical phenomena.
- ✓ The study of stylistic phenomena through texts.
- ✓ The presentation of modern disciplines that deal with language, such as semantics, pragmatics and syntactic sciences...
- ✓ To teach students the techniques of understanding.
- ✓ Focusing on “the genius of the language”, to highlight the distinctions between the different styles of expression.

The student, in the third year of his graduation, goes deeply in the analytical study of language, based on his previous knowledge of modern language theories. He also deals with communication in the module of “PLF” considering the language as means of communication rather than a set of rules. Thus, he is trained to use various linguistic phenomena such as stylistic and rhetoric, so as to master, more and more, the four language skills.

The fourth year “PLF” module is a complement of the one studied during the previous years. It comprises:

- ✓ The identification expression's mistakes committed by the student to enable him to avoid them.
- ✓ Learning good manners of expression.
- ✓ Improving students' language performance.
- ✓ The translation of idioms.
- ✓ Teaching the way to overcome the syntaxes' difficulties.
- ✓ Attract students' attention on the importance of rhetoric and stylistic aspects in language intercommunication.

By the end of the last year of graduation, the student of translation is supposed to master all language skills. But, we notice that the fourth year program focuses on expression more than on comprehension, since the latter had been widely approached in the previous years.

The second point that answers the question related to what is taught in “PLF” module is “the real program”; that is, the curriculum adopted by the translation department of Batna.

After having a look at its content and after observing some samples of the exams we deduced that:

The first year program is nothing more than a review of what the student studied in the secondary school. The studied axes have no relationship linking each other. They are, also, not supported by oral or written expression's activities whether through the tutorial or the exams.

Starting from the second year, we notice that the lessons of the first year are being repeated, which inhibits the student as well as the teacher. This makes us feel the lack of coordination between the teachers.

What is observed in the second year exams is that some teachers are preparing tests which are not relevant to the lessons provided, some of which are close to those directed to students of secondary phase (the study of texts). This is due to the fact that most of the teachers are contractors belonging to this phase (secondary).

Such courses and examinations do not reflect the real level of the students in PLF.

This situation, which is not very favorable to learning and which is far from being adequate for a translator's training is due to the lack of supervision and monitoring by the educational service of the department.

The last part dealing with the curriculum of "FFL" is the one we will propose to correct the imperfections observed in the actual program while resuming the main lines of the first.

We should notice here that the proposed reforms touched not only the content of the "FFL" module but also the entry requirements and the allotted time.

② How? : This point deals with the methodology used for teaching FFL. This will be divided into two parts: one is theoretical and includes the methodologies of teaching/learning FFL such as: the grammar-translation method, the direct method, the active method, the audio-oral method, the audiovisual method, the communicative approach and finally, the eclecticism.

The other part is practical, deduced from a questionnaire given to “PLF” teachers, and exposes different sides of the didactic situation in the “FFL” classroom at the translation department of Batna. It comprises:

- ✓ The kind of lessons and the way to provide them.
- ✓ The objectives of the “FFL” lesson.
- ✓ The relationship between the teacher and the student and their role and place in the didactic situation.
- ✓ The evaluation of the student’s level.
- ✓ Teacher’s point of view towards the student’s mistakes.
- ✓ The use of translation to explain the lessons, and the focus on the foreign culture.
- ✓ The allotted time to student’s questions.
- ✓ The target language competencies.
- ✓ Consistency and cooperation between the “FFL” teachers, and between them and the translation (Arabic-French-Arabic) teachers.
- ✓ The methodologies known and used.

Regarding the results of the questionnaire, we deduced that the most-used methodology is the eclecticism. We also deduce that, even the teachers are facing some pedagogical and material obstacles; they are doing their best to manage the classroom as well as the possibilities permit.

③ Why? : In other words: what knowledge is supposed to be mastered at the end of the training? This will be outlined in the curriculum that we suggest.

Our study was therefore organized into two parts: theoretical and practical each one divided into two chapters.

The first chapter of the theoretical part presents the key terms we will encounter along this study, while the second chapter is dedicated to the history and methodologies of teaching French as a foreign language through the time and the place axis.

While the two chapters of the practical part respectively comprise:

✦ The presentation of the didactic situation in the classroom of FLE in the translation department of Batna, through the analysis of a questionnaire given to teachers of French language training module.

✦ The exploration of the PLF and French-Arabic and Arabic-French marks which determine the relationship between these modules, they define, therefore, the impact of PLF module on French translation modules .We concluded this second chapter of the practical part by the design of a program we have found, in our humble opinion, adequate for training future translators.

According to our analytic study, we concluded the following:

✍ There is no relationship between the level of translation's students in PLF and their level in translation French-Arabic-French. This is due to the incoherence between what is taught in those modules.

✍ The content of the PLF module does not, really, fit the needs of a future translator. That is why the translation training in Algeria must be reformed.

One way of this reform is to replace the classical training by the "LMD" system, where the student can follow an intensive training in foreign languages during the first two years then be introduced, in the third year to the sciences related to general translation such as translation methodologies, translation techniques, translation theories...

After obtaining the license, the student can continue the studies in specialized translation for two years which will allow him to move in his career path. This phase will culminate in a Master in professional translation. The student will be ready to exercise his profession after acquiring language skills as well as professional background.

This was the platform of the "LMD" translation; however, the ministry decided to affiliate translation to the post-graduation of Foreign Languages, provided that the students master several languages and pass an entrance examination. This condition has been established to select only the "best" and so raise the level of a corporation whose formation is seen in perpetual decline.

Whatever the proposed alternatives, the goal remains the same: to train an elite, highly qualified, worthy of the responsibilities entrusted to a translator.

ملخص

إن لاختصاص الترجمة ميزة و مزية يخلو منها كل علم، ألا و هي كونه ملتقى لكثير من الإختصاصات حتى لا نقول كلها. و إن كانت الدراسات و البحوث الحديثة في الترجمة قد ركزت على شتى تلك الإختصاصات، فأصابنا منها ما أصابت، و أحالت إلى إعادة النظر و التمهيد و التحوير ما أحالت، و إننا -و لا شك- نثمن هذه الجهود التي أبعدت الترجمة عن كونها مجرد دراسة لسانية بحتة، و ارتقت بها لتضاهي أحدث العلوم، لكننا في الآن ذاته لا يمكننا فصل الفرع عن الجذر و الإمات و اندثر.

فالتجربة و إن استقت من العلوم ما استقت، فإن ذلك لن يكون إلا في إطار اللغة التي هي أساس نجاح أي عمل ترجمي. إذ لا بد قبل خوض غمار الترجمة، سواء العامة منها أو المتخصصة، أن يكون المترجم عارفا باللغة، متمكنا منها، متحكما فيها.

و الحديث عن المترجم يعني قبل ذلك الحديث عن طالب الترجمة، أي الطالب الذي يزاوِل دراسته الأكاديمية للحصول على شهادة في الترجمة باعتباره مترجم المستقبل. و يحيل هذا مباشرة إلى التفكير في نوع المادة اللغوية المقدّمة لمترجم المستقبل، و التي تمكنه من ممارسة عمله -بعد حصوله على الشهادة- على أكمل وجه.

إن من المعلوم أن أقسام الترجمة في الجزائر تُعنى بتقديم مقاييس ذات صلة بالاختصاص كمنهجية الترجمة و نظريات الترجمة ... و مقاييس أخرى ذات صلة بتعليمية اللغات، و تشمل اللغة العربية، باعتبارها اللغة المصدر، إلى جانب مقاييس في لغات أجنبية هدف.

و على كثرة البحوث التي تُعنى بعلاقة الترجمة بالعلوم التجريبية و الإنسانية، أردنا أن نذكّر في بحثنا هذا بأن الترجمة علم لغوي بالدرجة الأولى.

و عليه، يأتي هذا البحث مندرجا في إطار تعليمية اللغات الأجنبية، و تحديدا في إطار تعليمية اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها* (FLE) .

في هذا الإطار، ارتأينا أن نثري البحوث و الدراسات في باب الترجمة ببحث موسوم بـ: *تعليمية اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها لطلاب الترجمة* « قسم الترجمة بجامعة باتنة أنموذجا » .

وقد حاولنا من خلاله الإحاطة بمقاييس اللغة الفرنسية المدرّسة في منهاج الترجمة، آخذين قسم الترجمة بجامعة باتنة أنموذجا لدراستنا التي مسّت التحسين اللغوي دون لغة التخصص، على اعتبار أن هذه بدورها تستوجب بحثا مستقلا. و حاولنا التعرف على مدى نجاعة ما يقدم في هذا المقياس بالنسبة لتكوين المترجم.

إن الأسباب التي دفعت إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره عديدة و متنوعة منها: قلة تناول هذا الميدان بالدرس في قسم الترجمة ؛ إذ اتجهت البحوث إلى مختلف المظاهر الترجمية و الاهتمام بتفاصيل لغوية معينة من حيث مقارنة انتقالها من لغة لأخرى كترجمة أفعال أو حروف معينة، أو مقارنة الأزمنة و غيرها. أو تطرقت إلى الترجمة المتخصصة في ميدان أو علم معين... و ما شابه هذه المواضيع و اتجاهاتها. و كلها مواضيع تدور في صلب العملية الترجمية. أما عن هذا الموضوع فهو لا يهتم بالترجمة كونها عملية، و لا منتجا نهائيا كما لا يهتم بالمراحل التي تمر عبرها و لا بالعلوم المتصلة بها (و نقصد هنا الترجمة المتخصصة)، بل يهتم بجانب آخر لا يقل أهمية و بل نظنه يضاهيه أهمية حتى لا نبالغ بالقول بأنه أهمها على الإطلاق، ألا و هو الاهتمام بفاعل العملية الترجمية ؛ فالاهتمام بالصنعة إنما يكون بالاهتمام بالصانع أولا.

فنحن و إن ركزنا في هذا العمل على تعليمية اللغة الفرنسية فإننا نرمي من خلاله إلى تسليط الضوء على جانب من جوانب تكوين المترجم.

و إن مما دفع لاختيار موضوع بهذه الأهمية هو الإطلاع على بعض البحوث والدراسات، وكذا إلقاء نظرة على بعض الكتب، و ملاحظة إلحاقها بمسارد تحوي ترجمة لبعض المصطلحات، و إن ثُمَّن هذا الجهد من أصحاب هذه البحوث و تلك الكتب إلا أن التطلع يجب أن يكون لأكثر من ذلك و أنفع، ألا وهو تجسيد العمل الترجمي في أوسع من مجرد مسارد، ويتأتى ذلك بترجمة نصوص بأكملها و لم لا ترجمة كتب برمتها. و نحن من موضعنا المتواضع هذا لا نجزم جزما، و لكننا نعتقد حسب رأينا، أن الإهتمام بترجمة مجرد مصطلحات -مع ما لهذا من أهمية- تبقى قاصرة بالنظر إلى النهضة الشاملة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال ترجمة الكتب لا المصطلحات ؛ أي بترجمة المصطلح في و بسياقه و مختلف استعمالاته. و لن يتأتى ذلك إلا إن كان المترجم عارفا ليس فقط بالمصطلحات و إنما باللغة ليتمكن من توظيف المصطلحات في سياقاتها توظيفا سليما. فكان لزاما علينا وضع المترجم (و نعني هنا طالب الترجمة) في ميزان اللغة، لأجل قياس قدراته ليتأتى لنا الحكم على أهليته لحمل لواء النهضة من خلال ممارسة عمله كمترجم.

نذكر أيضا من بين أسباب اختيار هذا الموضوع مستوى الطلبة في اللغات الأجنبية والذي يدعو -بحق- إلى التفكير الجدي بما يجب تقديمه لطالب الترجمة من أجل تحسين مستواه اللغوي، واتخاذ تدابير استعجالية بشأن ذلك. لكننا ارتأينا التركيز أكثر على جانب واحد من التعليمية ألا وهو تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، لنحاول الإحاطة - قدر الإمكان- بكل التفاصيل المتعلقة بهذا الموضوع.

في نقطة أخيرة بشأن أسباب اختيار هذا الموضوع، تعليلٌ لسبب اختيار اللغة الفرنسية تحديداً دون غيرها ؛ و هذا بدوره يعود إلى مبررات شتى أهمها أن هذه اللغة هي أكثر اللغات تداولاً في بلادنا على اعتبار الإرث الاستعماري الذي جعل منها اللغة الأجنبية الأولى سواء على الصعيد الاجتماعي (فطالما اعتبرت اللغة الفرنسية لغة الطبقة المثقفة)، أو على الصعيد التعليمي (باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى منذ الطور الابتدائي)، إلى جانب كونها اللغة المستعملة في التدريس في جلّ الاختصاصات في طور التعليم العالي. كما أن اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى المدرّسة في كل أقسام الترجمة في القطر الوطني، و تختلف اللغة الأجنبية الثانية من قسم لآخر.

من ناحية أخرى، فإن البحث في هذا المستوى من التكوين لن يسمح لنا -سواء بالنظر إلى الخبرة أو الزمن المتاح- أو طبيعة البحث (المبادئ الأولية للبحث) بأن تتعدى دراستنا أكثر من لغة واحدة. بينما قد يتاح لنا ذلك في مرحلة الدكتوراه، فقد تتسنى لنا دراسة كل اللغات المدرّسة في قسم الترجمة و تحليل محتواها وتمحيصها و تعديلها وفق أسس منهجية سليمة تسمح بتخريج إطارات أكفاء ذات مستويات عالية يُعندُّ بها على المستوى الوطني و لم لا الدولي.

إن الوضع الراهن لتعليم اللغة الفرنسية في أقسام الترجمة و المستوى غير المُرضي للطلبة فيما يتعلق بهذه اللغة يؤثر سلبيًا على تكوين المترجم عموماً بحيث يؤثر مباشرة على ترجمات الطلبة من و إلى اللغة الفرنسية.

هذا الوضع الذي تعيشه أقسام الترجمة جعل إشكالية بحثنا تدور حول سؤال رئيس

مفاده:

أي لغة فرنسية يجب تلقينها لطلاب الترجمة؟

و عليه لا بد من الإجابة على تساؤلات تتفرع عن هذه الإشكالية و تصاغ كالتالي :

👉 ما هو محتوى مقياس اللغة الفرنسية المدرّس لطلبة الترجمة؟

للإجابة على هذا السؤال، عرضنا برامج ثلاثة: البرنامج الوزاري و البرنامج الفعلي و البرنامج المقترح.

فيما يخص البرنامج الوزاري المقرر على طلبة الترجمة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فقد تم عرضه في الفصل الأول من القسم النظري. و هو برنامج متدرج، يهتم في السنة الأولى بالتطبيق المنهجي للغة و بالمعارف العلمية في مجال اللغة. إذ يتطرق فيه الأستاذ إلى:

◀ تعريف الطالب بالمعارف اللغوية.

◀ معاينة الظواهر اللغوية.

◀ تزويد الطالب بأكبر كم من قواعد اللغة إذ يركز في هذا المستوى على الجانب الكمي.

ما يمكن ملاحظته بشأن مقياس التحسين اللغوي (فرنسية) للسنة الأولى أنه يعتبر اللغة مجموعة قواعد، و لذا تدرس اللغة الفرنسية في هذه السنة عن طريق هذه القواعد النحوية الصرفية التركيبية ...

يسمح هذا البرنامج للطلاب بالإحاطة بأكبر قدر من القواعد اللغوية. و هذا -ولا شك- ضروري لتعلم اللغات الأجنبية، لكنه غير كاف إذ أن الطالب -باتباعه لهذا البرنامج- ينمي ميكانزمات تخزين القواعد اللغوية في ذاكرته عن طريق تطبيقها سواء في خلال الدرس أو الامتحانات بدلا من تنمية كفاءات التعبير أو الفهم.

أما في السنة الثانية يقوم الأستاذ بتعميق الممارسة اللغوية و المعارف العلمية في مجال اللغة التي تلقاها الطالب من قبل. و يتم هذا التحسين عن طريق :

- ◀ متابعة و تكثيف و تعميق المعارف اللغوية.
 - ◀ المرور من مجرد معاينة الظواهر اللغوية إلى تحليلها.
 - ◀ الانتقال من القواعد البسيطة إلى القواعد المركبة.
 - ◀ إدخال النصوص الحديثة إلى مجال الممارسة اللغوية.
 - ◀ متابعة الطلبة في طريقة تلقيهم للنصوص و دفعهم إلى إنتاج نصوص -حتى وإن كانت قصيرة- تمكن من التعرف على مستواهم اللغوي.
 - ◀ تدعيم المعارف اللغوية القديمة بمعارف حديثة، و الانتقال بالطلبة من المستوى الكمي إلى المستوى النوعي.
 - ◀ محاولة الوصول بالطلبة إلى مستوى الكفاءة اللغوية العالية.
- نسجل أن برنامج السنة الثانية فيحفز الطالب على تنمية كفاءات التحليل و التعبير. ويركز على الفهم أكثر منه على التعبير الذي لا يحتل سوى قسما ضئيلا من برنامج السنة الثانية.
- يهدف البرنامج الوزاري، في السنة الثالثة، إلى الارتقاء بالمستوى اللغوي للطلاب وتقوية معرفته بالآليات اللغوية و طرائق تأديتها للمعنى. و يتناول هذا المقياس دراسة المحاور التالية :

- ◀ التعمق في دراسة المباحث اللغوية المعاصرة.
 - ◀ تحليل النصوص اللغوية تحليلا علميا.
 - ◀ دراسة الظواهر البلاغية.
 - ◀ دراسة الظواهر الأسلوبية من خلال النصوص.
 - ◀ التعريف بالمناهج اللغوية الحديثة و كيفية تعاملها مع أشكال التواصل اللغوية : السيميائيات، التداولية، علم التراكيب.
 - ◀ تعليم الطلبة طرق الفهم.
 - ◀ تدريب الطلبة على إنتاج النصوص.
 - ◀ التركيز على الأسرار اللغوية الدقيقة (عبقرية اللغات) للتعرف على الفروق الدقيقة بين أساليب التعبير.
- و عليه فإن الطالب يتعمق -في هذه السنة- في الدراسة التحليلية للغة المبنية على النصوص، و هذا انطلاقا من معارفه المتعلقة بالمناهج اللغوية الحديثة. كما يهتم الطالب في مقياس التحسين اللغوي -فرنسية- في هذه السنة بالتواصل، معتبرا اللغة وسيلة اتصال لا مجموعة من القواعد، فيتدرب الطالب على استعمال مختلف الظواهر اللغوية في النصوص كالأسلوبية و البلاغة. فيزداد الطالب تحكما في الكفاءات اللغوية الأربع.
- أما برنامج السنة الرابعة فيتناول:
- ◀ رصد الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها الطلبة و التنبيه عليها.
 - ◀ تعليم الطلبة التعبير السليم داخل كل لغة.

◀ تحسين الأداء عند الطلبة.

◀ تعليم الطلبة ترجمة التعبيرات الجامدة، و كيفية التغلب على الصعوبات التركيبية.

◀ التنبيه إلى الجانب البلاغي و الأسلوبي في التواصل اللغوي.

مع نهاية هذه السنة يكون لزاما على طالب الترجمة التحكم في كل الكفاءات اللغوية، لكننا نلاحظ أن مقرر السنة الرابعة يركز على التعبير أكثر من تركيزه على الفهم لأن هذا الأخير قد استوفى حقه في السنوات الماضية.

في إجابة عن التساؤل المتعلق بمحتوى مقياس التحسين اللغوي -فرنسية- قمنا أيضا بتقديم نماذج عما هو مطبق فعليا في قسم الترجمة لجامعة باتنة من دروس واختبارات سداسية على اعتبار أن مستوى الطالب يحدد وفقا لما يتحصل عليه من نقاط خلال هذه الاختبارات. فلاحظنا أن السنة الأولى خصصت للصرف و أنواع الجمل وصيغ المبني للمجهول، و كذا لجمل المقول.

أما السنة الثانية فدرست فيها الكلمة و المرفيم، و تم التطرق مجددا إلى أنواع الجمل ثم أجناس و أعداد و أقسام الكلمات، و كذا المحددات و أخيرا مستويات اللغة.

في حين عني برنامج السنة الثالثة بعناصر الإتصال و مكانه. بالإضافة إلى وظائف اللغة و الألفاظ المتجانسة و المتشابهة في النطق. كما لاحظنا العودة إلى الحديث عن مستويات اللغة التي تم التعرض إليها في السنة الثانية.

و خصص برنامج السنة الرابعة لتقنيات التعبير الكتابي من تلخيص و تقليص و توليف الوثائق و كذا تصنيف النصوص.

فبعد الاطلاع على ما جاء في هذه العناصر و في اختبارات السنوات الأربع، خلصنا إلى مجموعة من الملاحظات مفادها أن :

ما برنامج السنة الأولى، في مجمله، إلا مراجعة لما درسه الطالب في الطور الثانوي. و ليس للعناصر المدروسة أية صلة تربط بعضها ببعض. كما أنها غير مدعومة بنشاطات التعبير الكتابي أو الشفوي، سواء من خلال حصص الأعمال الموجهة أو الاختبارات.

ابتداء من السنة الثانية نلاحظ أن دروس السنة الأولى تتكرر مما يثبط الطالب وكذلك الأستاذ، مما يجعلنا نستشعر غياب التنسيق بين الأساتذة.

الملاحظ في نماذج اختبارات السنة الثانية أن بعض الأساتذة يُعدُّون اختبارات لا تمت بصلة للدروس المقدمة، بعضها أشبه بتلك الموجهة لطلبة الطور الثانوي (دراسة النصوص). يعود هذا لكون أغلب الأساتذة متعاقدون ينتمون إلى هذا الطور (الثانوي). هذا النوع من الامتحانات يجعل من مستوى الطلبة عاليا نسبيا لكنه زائف لا يعكس المستوى الحقيقي لهؤلاء في مقياس التحسين اللغوي -فرنسية-.

كل هذه العوامل زادت الوضعية التعليمية سوءا و جعلتها بعيدة عما يستحقه ويتطلبه تكوين المترجم. و نُعزِّي ذلك إلى غياب المراقبة و المتابعة من قبل الطاقم البيداغوجي. غير أننا لا ننفي الجهود الجمة التي يبذلها قسم الترجمة لجامعة باتنة -منذ فترة- لأجل تحسين هذه الوضعية من خلا عقد اجتماعات دورية للمجلس البيداغوجي، يتم خلالها تقسيم الأساتذة إلى مجموعات يترأسها أستاذ دائم، حيث يتم الاتفاق على الخطوط العريضة الواجب التطرق إليها في كل فصل و كذا توحيد الاختبارات. كما يجتمع المجلس في نهاية السداسي لمراقبة سيرورة الدروس و نسب التقدم فيها مع مراعاة تماشي محتوى المقياس مع تخصص الترجمة.

على ضوء ما اطلعنا عليه في البرنامج الوزاري و ما لاحظناه في البرنامج المطبق في قسم الترجمة لجامعة باتنة، اقترحنا برنامجا يتبنى الخطوط العريضة للبرنامج الوزاري و يصحح الاختلالات الملاحظة في البرنامج المطبق فعليا في قسم الترجمة لجامعة باتنة.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الإصلاحات المقترحة مست أولا شروط الالتحاق بفرع الترجمة، ثم الحجم الساعي للمقاييس، لننتقل بعدها إلى الإصلاحات المتعلقة بمضمون مقياس تحسين اللغة الفرنسية. حيث اقترحنا منهاجا بديلا يتدرج بمستوى الطالب -حسب معايير الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات- من المستوى ب₁ إلى المستوى ج₂. حيث افترضنا أن مستوى طالب الترجمة في عامه الأول يجب أن لا يقل عن المستوى ب₁. فتدرّس اللغة الفرنسية في صورة قواعد متنوعة بحصص أعمال توجيهية لاستيعاب هذه القواعد. و في الآن ذاته تدعم معارف الطالب و كفاءاته التعبيرية عن طريق نصوص صغيرة تحوي القواعد اللغوية المدرسة. و عليه فإن برنامج السنة الأولى البديل يستهدف الكفاءات الأولية للفهم و التعبير.

باكتساب هذه الكفاءات، يمكن لمستوى طالب الترجمة في مقياس التحسين اللغوي أن يطابق مستواه في مقياس الترجمة (فرنسية-عربية-فرنسية)، و هذا إن وافقت النصوص المقدمة للترجمة النصوص المدروسة في مقياس التحسين اللغوي.

يمكن اعتبار السنتين الأوليتين من التكوين الجامعي بمثابة سنوات الاكتساب، أما الأخيرتين فهي سنوات الإنتاج. و يتم خلالهما التعرف على مختلف أنواع النصوص و بهذا يمكن لطالب الترجمة، ابتداء من السنة الثالثة، أن يترجم النصوص المتخصصة. أما في السنة الرابعة فإنه يكون لزاما عليه التحكم في الكفاءات اللغوية الأربع من خلال الفهم الجيد و التعبير السليم بشأن أي نص مهما كان نوعه أو حجمه، و كذلك الحال بالنسبة لترجمته.

إن الهدف من اقتراح هذا البرنامج البديل هو خلق تناسق و تدرج في محتوى المقياس في السنة الواحدة و تفادي تكرار الدروس على مر سنوات التدرج، و بهذا تخريج دفعات متجانسة المستوى و الكفاءات. كما يهدف المنهاج البديل إلى تأطير الطلبة حسب معايير معترف بها دولياً، و يضمن تخريج مترجمين يتمتعون بقدر عال من المهارات اللغوية.

✌ كيف يتم تدريس مقياس التحسين اللغوي في قسم الترجمة، و ما هي المنهجية المتبعة في هذا الدرس؟

تشمل هذه النقطة جانبين:

الجانب الأول نظري، و فيه عُرضت مناهج تدريس اللغات الأجنبية بصفة عامة، و مناهج تدريس اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها بصفة خاصة. و لم نهتم سوى بعرض تلك التي منَهجَها QUC, J.P. في قاموسه، و التي تلخصت في سبع ألا وهي :

✍ **المنهج التقليدي:** القائم على تعليم اللغة الأجنبية عن طريق الترجمة إلى اللغة الأم، إلى جانب تدريس النحو.

✍ **المنهج المباشر:** و هو منهج يحاكي تدريس اللغة الأجنبية بتعلم اللغة الأم، و لذا سمي بالمباشر لعدم الاستعانة بوسائط للتعلم.

✍ **المنهج العملي:** جاء ليلين تدريس اللغة الأجنبية بعد أن لوحظت استحالة إلغاء كل الوسائط في تعليمها، فجاءت أقرب ما تكون مزيجاً بين المنهج التقليدي و المنهج المباشر.

✍ **المنهج السمعي الشفوي:** ظهر هذا المنهج لإشباع حاجة تطبيقية شهدتها فترة الحرب العالمية الثانية ألا و هي التكوين السريع لأعوان الدولة في اللغات الأجنبية بصورة تجعل منهم أشبه ما يكون بمتكلمين أصليين. فبعد إثبات نجاعة هذه الطريقة انتهجت لتدريس اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها. و تعتمد -كما يشير إلى ذلك اسمها- على سماع أشرطة لمحدثين أصليين ليقوم المتعلم بتكرارها حتى إتقانها.

✍ **المنهج السمعي البصري:** الذي ما هو إلا امتداد لسابقه. و قد انتهج في فرنسا ردا على الزحف الذي مارسته اللغة الانجليزية وقتئذ. و يشبه هذا المنهج في صلبه المنهج المباشر إذ يقوم على تعلم و تعليم اللغة الفرنسية المتداولة دون اللجوء إلى وسائط.

✍ **المقاربة التواصلية (الاتصالية):** التي جاءت لتعميم تعليم اللغة الفرنسية في أوساط مختلف شرائح المجتمع على تباينها. و الهدف الأساس منها هو إرساء قواعد التواصل اللغوي في مختلف حالات الحياة اليومية.

✍ **المزيج التعليمي (المذهب المتعدد):** لما كان لكل طريقة مزاياها بالموازاة مع مساوئها، فقد حاول صناع المناهج و الأساتذة التوصل إلى منهج وسطي ينهل من كل مزاياه و يطرح مساوئه ليصنع مزيجا تعليميا يسهل عملية التعليم و التلقي. و هذا ما تشهده فعلا الساحة التعليمية في وقتنا الحاضر.

أما الجانب الثاني فهو تطبيقي، وتَجَسَّدَ في استبيان موجه لأساتذة المقياس حول مختلف جوانب تعليمية اللغة الفرنسية من :

✓ أشكال الدروس و الوسائل المستعملة لتقديمه.

✓ الأهداف المتوخاة من الدرس.

- ✓ علاقة الأستاذ بالطالب و دور كل منهما و مكانته في العملية التعليمية.
- ✓ تقييم مستوى الطالب (أنواع التمارين المقترحة في الاختبارات الدورية، الاختبارات غير الدورية ...)
- ✓ نظرة الأستاذ للخطأ الذي يرتكبه الطالب أثناء العملية التعليمية.
- ✓ استعمال الترجمة أثناء شرح الدرس و التركيز على الثقافة الأجنبية أو الثقافة الأم.
- ✓ المدة الزمنية المخصصة للدرس و نسبة أسئلة الطلبة فيها.
- ✓ الكفاءات اللغوية المستهدفة.
- ✓ التناسق و التعاون بين أساتذة مقياس التحسين اللغوي فرنسية و كذا مع أساتذة مقياس الترجمة (عربية-فرنسية-عربية).
- ✓ معرفة الأساتذة بطرائق و مناهج تعليم اللغات الأجنبية و عن أنجعها حسب رأيهم.
- ✓ ...

إثر نتائج الاستبيان خلصنا إلى أن المنهج التعليمي السائد في قسم الترجمة (فيما يتعلق بمقياس التحسين اللغوي -فرنسية-) هو المزيج التعليمي، و أن الأساتذة و إن كانوا مستاءين من بعض العراقيل البيداغوجية والمادية التي تعترض السير الحسن لدرسهم، إلا أنهم يحاولون تسييره تسييرا حسنا في حدود إمكانيات القسم.

👉 ما هي الكفاءات المستهدفة من تدريس اللغة الفرنسية لطلاب الترجمة؟

جاء الحديث عن الكفاءات المستهدفة من تدريس اللغة الفرنسية، و الواجب توفرها في الطالب، في الاستبيان الموجه لأساتذة المقياس. فذكر منها:

✓ التحكم في المهارات الثلاثة المتمثلة في : المهارات اللغوية و المهارات التواصلية و المهارات الثقافية.

✓ إتقان أساسيات اللغة بحيث يتمكن الطالب من استخدامها على أوجه مختلفة.

✓ فهم النصوص المكتوبة منها على الأقل، و إنتاج نصوص سليمة اللغة.

✓ التمتع بقدر كبير من المعارف و الكفاءات التطبيقية و الإنسانية.

✓ المعرفة الجيدة باللغة و الثقافة و الحضارة الأجنبية للتمكن من الترجمة السليمة.

✓ فهم النصوص المقروءة أو المسموعة بسهولة تامة.

✓ تطوير مهارات الكتابة و التحدث لإنتاج خطابات مفهومة و بسهولة.

✓ ...

كما تم عرض الكفاءات الواجب استهدافها في البرنامج البديل الذي تم اقتراحه لتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

تطلب إنجاز هذا البحث تبني منهجيات بحث مختلفة لخصناها كما يأتي:

للوصفية تاريخية ؛ من خلال تعريف بعض المصطلحات ذات الصلة بالموضوع وكذا عرض حال تعليمية اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة الفرنسية بصفة خاصة وهذا في الفصل الأول من القسم النظري المعنون ب: عناصر تعريفية إذ جئنا في هذا الفصل بتعاريف لمصطلحات ذات صلة بالموضوع؛ و هذا حتى نضع متصفح هذه الرسالة في سياق موضوعها.

فقمنا بتعريف *التعليمية* في ثنائية مع *البيداغوجيا*، وكذلك الحال بالنسبة *للتعليم والتعلم*. ثم عرفنا *المهارات اللغوية الأربع* المتمثلة في: القراءة و الكتابة و المحادثة والفهم. ثم عرفنا *اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها* وعرجنا بعد ذلك على تعريف *الترجمة*. و أدرجنا كذلك تعريفا للثنائية (*طريقة/منهج*). و أخيرا مصطلح *المنهاج أو البرنامج*. هذا التعريف الذي اتخذنا منه مدخلا للحديث عن منهاج مقياس التحسين اللغوي الخاص باللغة الفرنسية سواء المقترح من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، أو ذاك المطبق في قسم الترجمة التابع لجامعة باتنة. و قد ألقنا الأول بتحليل وصفي و الثاني بتحليل نقدي إثر ما لاحظناه فيه من اختلالات.

برزت المنهجية التاريخية أيضا في سرد المسار التاريخي لتعليم/تعلم اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها في الفصل الثاني من القسم النظري الموسوم بـ: *المسار التاريخي ومناهج تعليمية اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها*. هذا الفصل الذي أتينا فيه بنبذة عن ميلاد تعليمية اللغات الأجنبية الحديثة بصفة عامة، لنعرج إلى تعليمية اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها، منطلقين من العام متجهين نحو الخاص ؛ إذ سردنا نشأة هذا الحقل في العالم ثم في الدول الفرونكوفونية الإفريقية وصولا إلى الجزائر. و قد قسمنا هذا الجزء الأخير إلى أثناء ثم ما بعد الحقبة الاستعمارية.

و كما يشير إليه عنوان الفصل، فقد خصص جزء ثان منه لطرائق تعليمية اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها، مراعين فيها الترتيب الزمني هي الأخرى.

لأن الدراسة لم تقف عند حد الوصف بل تعدته إلى التحليل لاستنباط نقاط الضعف لتلافيها و نقاط القوة لاستثمارها فقد تبيننا منهجية تحليلية في الفصل الثاني من القسم التطبيقي.

إن هذا الفصل من الأهمية بمكان، إذ ينفي ما اعتقدناه من تأثير مستوى الطلبة في اللغة الفرنسية على مستواهم في الترجمة من و إلى هذه اللغة، فيكشف لنا أن لا علاقة تربطهما. و هذا راجع أساسا -بعد تحليل محتوى منهاج تحسين اللغة الفرنسية- إلى عدم التنسيق بين هذه المقاييس بما يخدم المستوى الكلي للطلاب.

لكن كما لجأنا إلى بعض الإحصائيات التي تدعم ما قدم من نتائج. و لذا اكتست دراستنا جانبا إحصائيا أيضا و هذا في كلا فصلي القسم التطبيقي.

أما الفصل الأول فتجسدت إحصائياته في رصد نقاط الطلبة في مقاييس التحسين اللغوي و الترجمة لغرض مقارنة بعضها ببعض و استنتاج مدى تأثيرها. و أما الجانب الإحصائي في الفصل الثاني فتمثل في معالجة الاستبيان الموجه لأساتذة المقياس حول الوضعية التعليمية لدرس التحسين اللغوي.

فيما يتعلق بالأهداف المرجوة من دراسة هذا الموضوع فيمكن تقسيمها إلى ذاتية وموضوعية:

يتجلى الجانب الذاتي منها في مقصد رئيس هو التفقه في ميدان لم تتح لنا فرصة دراسته بشكل معمق، رغم ما له من أهمية في التكوين الجامعي و خاصة في ميدان تكوين الأساتذة -كما هو الشأن في مدرسة الدكتوراه- و نعني هنا ميدان التعليمية، التي تعتبر ركيزة في تكوين الأساتذة أيًا كان توجههم. ونأمل أن ننتهي إلى الإلمام بهذا الجانب إلماما يسمح لنا بممارسة مهنة التدريس على أكمل وجه.

كما تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على منهاج الترجمة، و النظر إليه بعين التحليل لنكون على دراية عامة و تامة بمحتواه، و نحن أحوج ما نكون لذلك في موقعنا هذا كأساتذة المستقبل.

ثم تهدف هذه الدراسة إلى تقويم المنهاج بعد تقييمه و الخلوص إلى بعض الاقتراحات بشأنه، وإن أمكن، اقتراح بدائل تعود بالنفع على المترجم فترقى بمستواه اللغوي إلى ما يجب أن يكون عليه لأجل ممارسة العمل الترجمي على أكمل وجه وليؤدي الدور المنوط به والمتمثل في نقل العلوم و الثقافات و تقريب الحضارات، إلى جانب تلبية متطلبات السوق المستحدثة فيما له صلة بميدان الترجمة.

و إن نحن أقررنا بدور الترجمة في ظل مستجدات الشراكة الأجنبية التي تفرضها العولمة، فنحن في الآن ذاته نقترح إعادة بعث هذا الاختصاص في الجامعات الجزائرية باستحداث إصلاحات في مجال تكوين المترجم، سواء تعلق الأمر بشروط الالتحاق أو بمحتوى المناهج في حد ذاتها. و هذا ما سعى إليه المجلس البيداغوجي الوطني للترجمة من خلال وضع لبنات مشروع (ليسانس-ماستر-دكتوراه) في الترجمة الذي يقترح تكويننا مكثفا في اللغات قبل الانتقال إلى تكوين في الترجمة العامة تليها اختصاصات في الترجمة المتخصصة. في حين أشارت الصحف الوطنية على لسان وزير التعليم العالي و البحث العلمي أن الترجمة سيعاد إدراجها في الطور الثاني (ماستر) من التكوين في اللغات الأجنبية.

أيا تكن البدائل المقترحة، يبقى الهدف واحدا و هو تخريج نخبة من طلبة الترجمة مؤهلين لأن يكونوا بمستوى ثقل المهام التي ستوكل إليهم بحكم اختصاصاتهم.

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

Paul Desalmand

Bibliographie :

Dictionnaires :

1. Dictionnaire de la Collection Microsoft Encarta 2006.
2. Dictionnaire Larousse, Librairie Larousse, Paris, 1984, p 740.
3. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, édition Jean Pencreac'h, France, 2006, 303 p.
4. ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition OPHTYS, 2008, 224p.

Livre :

1. BLANCHET, Philipe, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, édition Peeters, Louvain, 1998, 253p.
2. BOYER, Henri., BUTZBACH, Michèle et, PENDANX Michèle. *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*, édition Clé international, Paris, 1990, 239p.
3. CHADUC, Marie-Thérèse, et al (, **Isabelle de Mecquenem / Philippe Larralde**), *les grandes notions de pédagogie, formation des enseignants, enseignants*, édition Armand Colin/Bordas/HER, Paris, 1999, 327p.
4. COLONNA, Fanny, *Instituteurs algériens 1883-1939*, édition OPU, Alger, 1975. 240p.
5. COSTE, Daniel et FERENCZI, Valentin, *Méthodologie et Moyens Audio-visuels, Guide Pédagogique pour le Professeur de Français Langue Etrangère*, édition Hachette, Paris, 1971, p.
6. GALISSON, Robert, *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, édition Clé International, Paris, 1980, 160p.
7. GERMAIN, Claude, *Evaluation de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire*, édition Clé international, Paris, 1993, 351p.
8. GOUIN, François, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, édition Bellier, Paris, 1894, 543p.
9. GRANDGUILLAUME, Gilbert, *Arabisation Et Politique Linguistique Au Maghreb*, édition G.-P. Maisonneuve Et Larose, Paris, 1983, 214p.
10. LA BORDERIE, René, *Lexique de l'éducation*, édition Nathan université, France, 1998, 127p.

Références bibliographiques

11. LAVALT, Elisabeth, *fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, nouvelle édition, Paris, collection « traductologie », Didier Erudition, 1998, 126p.
12. MARCHAND Frank, *Le français tel qu'on l'enseigne*, édition Larousse, Paris, 1971, 222p.
13. MATTER , Antoine. C, *La Traduction Pratique*, Dar Al-Machreq, Beyrouth, 4ème édition, 1986, 233 p.
14. PERNER, Darlene, *changer les méthodes d'enseignement*, édition l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, 132p.
15. PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, édition Nathan-Clé International, Paris, 1988, 448p.
6. PUREN, Christian, «La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme», *Les Langues Modernes*, Édition originale, CRÉDIF-Didier, coll. «Essais», Paris, 1994, 206p.
17. QUEFFELE, Ambroise, [et al], *Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues*, édition Duculot, 2002, 590p.
18. CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, édition Presses Universitaires de Grenoble, 2003, 454p.
19. RICHARDS, Jack C., *Approaches and methods in language teaching*, 2nd edition, Cambridge University Press, 2001, 270p.
20. TAGLIANTE, Christine. *La Classe de Langue*, édition Clé international, Paris, 1994, 191p.
21. TRUFFAUT. Louis, *traducteur tu seras : dix commandements librement argumentés*, édition du Hazard, Bruxelles, 1997, 149p.
22. WIDDOWSON, Henry G, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, 168p.

Revues, journaux, magazines :

- . BEACCO, Jean-Claude, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier 1995, p.
2. GALISSON, Robert, «A enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, p.

3. KANOVA, Saida, « Culture et enseignement du français en Algérie », in *Synergies Algérie* n° 2 - 2008, 227p.
4. Le Monde, 17 juin 2000.
5. MORSLI. Dalila, « La langue étrangère, réflexion sur le statut de la langue Française en Algérie », in *le Français dans le monde* n° 189, 1984, Larousse, Paris. 89p.
6. NORIYUKI NISHIYAMA, Jean, « la décontextualisation d'une méthode de langues et ses avatars : la méthode Gouin importée à Taiwan sous la domination coloniale japonaise pour la diffusion du japonais, université de Kyoto, Japon », in *Le français dans le monde*, 1 juillet 2009, p.
7. VAN DER STRAETEN, Carla, DEGUENT, Sandrine, « réflexion sur l'apprentissage des langues », in *T-Kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, février 2001, 77p.

Mémoires, thèses :

1. BULOT, *Thierry*, MARTIN Gérard-Vincent, 1991, «Cinq années de recherche pour la sociolinguistique et la didactique du F.L.E», *Volume 2, version 1, année de soutenance : 2000-2001, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Sociolinguistique Didactique du Français Langue Étrangère, Université de Rouen Département des Sciences du Langage et de la Communication, 6 avril 2010, 141p.*
2. CHERRAD-BENCHEFRA, Yasmina *Contact de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de doctorat d'État, Université de Constantine, 1990, 596p.
3. HART HANDSCHIN, Charles, *a historical sketch of the Gouin series-system of teaching modern languages and of its use in the United States*, Miami university, oxford, 1912, 151p.
4. KARTAL, Erdoğan, *la place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue Etrangère*, Mars 2004, Thèse de Doctorat en Sciences Sociales, Département de L'Enseignement des Langues Etrangères, Université de Hacettepe, Ankara, édition edutice, version 1, 2005, 271p.
5. LAROUCSI, Foued, *Le bilinguisme arabe-français en Tunisie : un choix réussi*, DYALANG FRE 2787 CNRS, Université de Rouen,
6. PERRICHON, Émilie, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, 2008, thèse de doctorat, en sciences du langage, Faculté Arts Lettres Langues, Université Jean Monnet de Saint Etienne, 329p.

Références bibliographiques

7. SKOPALOVA, Klara, *La cuisine à travers les méthodes de l'enseignement du F.L.E.* thèse, Brno (république tchèque), 2006, université de Masaryk, Faculté de l'éducation, département de langue et littérature françaises, p.

Sitographie :

. BOSCH, Agnes, *De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, université de Puerto Rico, 2004,
crisolenguas.uprrp.edu/ArticlesV2N2/Immortalite.pdf

2. Centre international d'études pédagogiques – Pôle évaluation et certification DELF-DALF, *descripteurs niveau B1, B2, C1, C2 du Cadre européen de référence pour les langues*, www.ciep.fr.

3. GUYOT-CLEMENT, Christine, *Didactique des langues : historique et concepts, cours de didactique*, université de Rouen, Année 2007-2008,
<https://segue.middlebury.edu/view/html/site/fren6696a-108/node/2827993>

4. Hélot, Christine, IUFM d'Alsace/UMB Strasbourg, Groupe de recherche PLURIEL, *plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement des langues, préparation épreuve didactique, slide N° 5, COURS CAPES 2007-2008*,
<http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/former/formations/disciplines/anglais/2nddegre/courantsmethodologiques.ppt>

5. Informations sur l'entrée en Master Traduction Spécialisée Multilingue, 2011-2012,
<http://www.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations/master-lea-specialite-traduction-specialisee-multilingue-77612.kjsp>

6. *L'enseignement du français en Algérie : évolution et situation actuelle*,
www.aefr.ru/int-1-2011.doc [sdnl] .

7. RODRIGUEZ, Seara, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelles jusqu'à nos jours*, [en ligne], 2004, www.deadfeed.org

8. SMITH, Andrew, *Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical*, *Filología y Lingüística*, 2006,
<http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl009-14>

9. VILATTE, Jean-Christophe, *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles, Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon, [en ligne], (page consultée le 14.12.2011),
www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46

10. http://www3.hi.is/~ems/FLE/ChampsduFLE_files/frame.htm, [slnd].

Emission :

Enquête exclusive M6. Emission du 15 février 2011.

Autres :

1. Circulaire n°01 du 14 Jomada Ethania 1430 H correspondant au 8 juin 2009 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2009-2010
2. Département de traduction, université Elhadj Lakhdar, Batna, service de la pédagogie, 2010-2011.
3. Liria Abdessamed, responsable du service des statistiques de la faculté des lettres et langues étrangères de l'université de Batna. Par mail [athena_lir@yahoo.fr] reçu le 26/04/2011.
4. Tarek BENZEROUAL, Programme proposé aux enseignants de PL français du département de traduction de l'université de Batna, 2009-2010.

Annexes

A1 relative au point I.7.2.1. (partie théorique) : Copie du cursus du module de PLF proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

a. Deuxième année

التحسين اللغوي

مستوى مقياس

التحسين اللغوي - اللغة العربية - اللغة الأجنبية أ - اللغة الأجنبية ب

رمز المقياس 211 - 221 - 231

يعتبر هذا المقياس مكملاً لمقياس السنة الأولى (التطبيق المنهجي للغة) و هو تعميق

للممارسة اللغوية و المعارف العلمية في مجال اللغة التي تلقاها الطالب من قبل .

و يتم هذا التحسين عن طريق :

- متابعة و تكثيف و تعميق المعارف اللغوية

- المرور من مجرد معاينة الظواهر اللغوية إلى تحليلها

- الانتقال من القواعد البسيطة إلى القواعد المركبة

- إدخال النصوص الحديثة إلى مجال الممارسة اللغوية

- متابعة الطلبة في طريقة تلقيهم للنصوص و دفعهم إلى إنتاج نصوص - و لسو كسانت

قصيرة - تمكن من التعرف على مستواهم اللغوي .

- تدعيم المعارف اللغوية القديمة بمعارف حديثة و الانتقال بالطلبة من المستوى الكمي إلى

المستوى النوعي

- محاولة الوصول بالطلبة إلى مستوى الكفاءة اللغوية العالية .



A1 relative au point I.7.2.1. (partie théorique) : Copie du cursus du module de PLF proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

b. Troisième année

اسم المقياس : التحسين اللغوي

رمز المقياس : 331 عربية

341 لغة ب

351 لغة ب

هذا المقياس تعميق و متم المقياس الذي يحمل نفس التسمية والمدرس في السنة الثانية، ويهدف إلى الارتقاء بالمستوى اللغوي للطلاب وتقوية معرفته بالآليات اللغوية وطرائق تأديتها للمعنى.

ويتناول هذا المقياس دراسة المحاور التالية :

- التعمق في دراسة المباحث اللغوية المعاصرة.
- تحليل النصوص اللغوية تحليلا علميا.
- دراسة الظواهر البلاغية.
- دراسة الظواهر الأسلوبية من خلال النصوص.
- التعرف بالمناهج اللغوية الحديثة وكيفية تعاملها مع أشكال التواصل اللغوية : السيميائيات، التداولية، علم التراكيب.
- تعليم الطلبة طرق الفهم.
- تدريب الطلبة على إنتاج النصوص.
- التركيز على الأسرار اللغوية الدقيقة (عقريية اللغات) للتعرف على الفروقات الدقيقة بين أساليب التعبير.



A1 relative au point I.7.2.1. (partie théorique) : Copie du cursus du module de PLF proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

c. Quatrième année

اسم المقياس : التحسين اللغوي

عربية - لغة ب - لغة ب'

رمز المقياس : 411 - 421 - 431

المحتوى :

هذا المقياس هو تنمة للمقياس الذي يحمل نفس الاسم في السنوات السابقة.

ويتناول هذا المقياس:

- رصد الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها الطلبة والتنبيه عليها.
- تعليم الطلبة التعبير السليم داخل كل لغة.
- تحسين الأداء عند الطلبة.
- تعليم الطلبة ترجمة التعبيرات الجامدة.
- كيفية التغلب على الصعوبات التركيبية.
- التنبيه إلى الجانب البلاغي والأسلوبي في التواصل اللغوي.



A2 relative au point I.1.3 (partie pratique) : Copie du relevé de notes global (recto) attribué à un licencié en traduction comprenant les intitulés et les codes des modules.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة-
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قسم الترجمة

كشف النقاط الإجمالي

الاسم:: اللقب:
تاريخ الميلاد:: بـ: رقم التسجيل: /03/64/05

السنوات	المقاييس	المعامل	معدل المقاييس	المعدل السنوي	الملاحظات
السنة الأولى 2003/2002	اللغة العربية	2			
	اللغة الأجنبية أ- فرنسية	2			
	اللغة الأجنبية ب- إنجليزية	2			
	ترجمة: عربية- فرنسية	2			
	ترجمة - فرنسية- عربية	2			
	ترجمة: عربية- إنجليزية	2			
	ترجمة : إنجليزية- عربية	2			
	مدخل إلى اللسانيات العامة	2			
	حضارة عالمية	1			
	مدخل إلى العلوم الإجتماعية	1			
السنة الثانية 2004/2003	التحسين اللغوي - عربية-	2			
	التحسين اللغوي- فرنسية-	2			
	التحسين اللغوي- إنجليزية-	2			
	ترجمة: عربية- فرنسية	2			
	ترجمة: فرنسية - عربية	2			
	ترجمة: عربية- إنجليزية	2			
	ترجمة : إنجليزية - عربية	2			
	النظريات اللسانية	2			
	حضارة عربية إسلامية	1			
	حضارة فرنسية	1			
السنة الثالثة 2005/2004	حضارة إنجليزية	1			
	مدخل إلى العلوم الاتصالية	1			
	- ترجمة - عربية- إنجليزية	2			
	- ترجمة- إنجليزية- عربية-	2			
	- الترجمة الفورية : عربية- إنجليزية- عربية	2			
	- ترجمة : فرنسية- عربية	2			
	- ترجمة: عربية- فرنسية	2			
	- الترجمة الفورية: فرنسية- عربية- فرنسية	2			
	- التحسين اللغوي - عربية-	1			
	- عربية التخصص	1			
السنة الرابعة 2006/2005	- التحسين اللغوي - فرنسية-	1			
	- عربية التخصص الانجليزية	1			
	- التحسين اللغوي الإنجليزية	1			
	- فرنسية لغة الاختصاص	1			
	- نظرية الترجمة	1			
	- تقنيات الترجمة	1			
	- الإعلام الآلي	1			
	- ترجمة: عربية/ فرنسية	3			
	- ترجمة: فرنسية/ عربية	3			
	- ترجمة: عربية/ إنجليزية	3			
- ترجمة : إنجليزية/ عربية	3				
- التحسين اللغوي -عربية-	1				
- لغة التخصص عربية	1				
- التحسين اللغوي - فرنسية-	1				
- لغة التخصص - فرنسية-	1				
- التحسين اللغوي - إنجليزية-	1				
- لغة التخصص - إنجليزية-	1				
- اعلام آلي	1				
- منهجية للترجمة	1				

باتنة في : 2006/06/29
رئيس قسم الترجمة

ملاحظة: لا تسلم إلا نسخة واحدة إلا من هذه الشهادة

A'2 relative au point I.1.3 (partie pratique) : Copie du relevé de notes global (verso) attribué à un licencié en traduction comprenant les intitulés et les codes des modules.

INTITULE DES MODULES

سمية المقاييس

1 ^{ère} ANNEE	Code الرمز	سنة الأولى
P.L ARABE	111	تسعين لغوي عربية
P.L FRANCAIS	121	تسعين لغوي فرنسية
P.L ANGLAIS	131	تسعين لغوي إنجليزية
TRADUCTION ARABE / FRANÇAIS	141 A	جمة عربية / فرنسية
TRADUCTION FRANÇAIS / ARABE	141 B	جمة فرنسية / عربية
TRADUCTION ARABE / ANGLAIS	142 A	جمة عربية / إنجليزية
TRADUCTION ANGLAIS / ARABE	142 B	جمة إنجليزية / عربية
INTRODUCTION DE LA LINGUISTIQUE GENERALE	151	دخل إلى اللسانيات العامة
CIVILISATION UNIVERSELLE	152	ضارة عالمية
INTRODUCTIN A LA SOCIOLOGIE	153	دخل إلى العلوم الاجتماعية
2 ^{ème} ANNEE		سنة الثانية
P.L ARABE	211	تسعين لغوي عربية
CIVILISATION ARABO – MUSULMANE	212	ضارة عربية إسلامية
P.L FRANÇAIS	221	تسعين لغوي فرنسية
CIVILISATION FRANÇAISE	222	ضارة فرنسية
P . L ANGLAIS	231	تسعين لغوي إنجليزية
CIVILISATION AMIRICAIN	232	ضارة أمريكية
TRADUCTION ARABE / FRANÇAIS	241 A	جمة عربية / فرنسية
TRADUCTION FRANÇAIS / ARABE	241 B	جمة فرنسية / عربية
TRADUCTION ARABE / ANGLAIS	242 A	جمة عربية / إنجليزية
TRADUCTION ANGLAIS / ARABE	242 B	جمة عربية / إنجليزية
THEORIES LINGUISTIQUES	251	لرية اللسانيات
INTRODUCTION A LA SCIENCE DE LA COMMUNICATION	252	دخل إلى علوم الاتصال
3 ^{ème} ANNEE		سنة الثالثة
THEORIE DE LA TRADUCTION	311	لرية الترجمة
TECHNQUES DE LA TRADUCTION	312	نيات الترجمة
TRADUCTION ARABE / FRANÇAIS	313 A	جمة عربية / فرنسية
TRADUCTION FRANÇAIS / ARABE	313 B	جمة فرنسية / عربية
TRADUCTION ARABE / ANGLAIS	314 A	جمة عربية / إنجليزية
TRADUCTION ANGLAIS / ARABE	314 B	جمة عربية / إنجليزية
INTERPRETARIAT ARABE / FRANÇAIS / ARABE	321	جمة فوروية فرنسية / عربية / فرنسية
INTERPRETARIAT ARABE / ANGLAIS / ARABE	322	جمة فوروية إنجليزية / عربية / إنجليزية
P.L ARABE	331	تسعين لغوي عربية
LANGUE DE SPECIALITE ARABE	332	ة التخصص عربية
P.L FRANÇAIS	341	تسعين لغوي فرنسية
LANGUE DE SPECIALITE FRANÇAIS	342	ة التخصص فرنسية
P.L ANGLAIS	351	تسعين لغوي إنجليزية
LANGUE DE SPECIALITE ANGLAIS	352	ة التخصص إنجليزية
INTRODUCTION A L'INFORMATIQUE	361	دخل إلى الإعلام الآلي
4 ^{ème} ANNEE		سنة الرابعة
P. L ARABE	411	تسعين لغوي عربية
LANGUE DE SPECIALITE ARABE	412	ة التخصص عربية
P . L FRANÇAIS	421	تسعين لغوي فرنسية
LANGUE DE SPECIALITE FRANCAIS	422	ة التخصص فرنسية
P . L ANGLAIS	431	تسعين لغوي إنجليزية
LANGUE DE SPECIALITE ANGLAIS	432	ة التخصص إنجليزية
INTRODUCTION A L'INFORMATIQUE	441	دخل إلى الإعلام الآلي
METHODOLOGIE DE LA TRADUCTION	442	هجية الترجمة
TRADUCTION ARABE / FRANÇAIS	451 A	جمة عربية / فرنسية
TRADUCTION FRANÇAIS / ARABE	451 B	جمة فرنسية / عربية
TRADUCTION ARABE / ANGLAIS	452 A	جمة عربية / إنجليزية
TRADUCTION ANGLAIS / ARABE	452 B	جمة عربية / إنجليزية

A3 relative au point I.1.3 (partie pratique) : Copie de la fiche d'évaluation du stage.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE HADJ LAKHDAR BATNA
DEPARTEMENT DE TRADUCTION

FICHE D'EVALUATION DE STAGE

Nom/Prénom :

Etablissement :

Wilaya :

Enseignant encadreur :

Période du :/...../..... au/...../.....

A) Maîtrise de la langue :

1-Eloquence/précision :

2-Prononciation :

B) Performance :

1-Classe :

Gérance :

2-Distribution des tours :

3-Contenu de la leçon :

4-L'utilisation des supports visuels :

5-Appréciation :

C) Attitude (enseignant et apprenants)

1- Conduite de stagiaire :

2- Conduite de stagiaire avec les apprenants :

3- Conduite de stagiaire avec les apprenants. La collectivité de l'école :

4- Réaction :

5- Disponibilité :

Conclusion :

Note: $\frac{\quad}{20}$

Le directeur

l'enseignant encadreur

A4 relative au point I.2 (partie pratique) : Copie du questionnaire remis aux enseignants du module PLF au département de traduction de l'université de Batna.



**Faculté Des Lettres Et Des Langues
Université Mentouri -Constantine
Ecole Doctorale De Traduction**

Questionnaire Destiné Aux Enseignants De P.L. Français

Chers collègues,

Dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de magistère en traduction, traitant le sujet de *"la didactique du FLE pour les étudiants de traduction"*, j'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir répondre aux questions ci-après, sachant que les résultats de ce questionnaire sont destinés uniquement à des fins scientifiques.

Partie 1 : informations générales.

Sexe : féminin masculin

Statut : vacataire permanent

Niveau enseigné : 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

Nombre d'années d'expérience :

Remarque : si votre réponse contient différent choix proposés, cochez-les.

Partie 2 : enseignement du PLF au département de traduction de Batna.

1. En tant qu'enseignant d'une langue étrangère (le français), considérez vous la langue comme :
 - a. ensemble de règles ;
 - b. Phénomène orale de communication ;
 - c. Instrument de communication et d'interaction sociale ;
 - d. Une combinaison plusieurs composantes : *composante linguistique, composante discursive, composante référentielle ; composante socioculturelle ;*

2. Une langue étrangère est mieux enseignée par :
 - a. Des règles grammaticales ;
 - b. Des exercices structuraux ;
 - c. Des dialogues en situation ;
 - d. Des cours audio-oral ;
 - e. Des cours audiovisuels ;
 - f. La traduction vers langue maternelle ;
3. Votre cours est présenté sous forme de :
 - a. Cours magistraux n'utilisant que la langue étrangère;
 - b. Exercices structuraux ;
 - c. Exposés oraux ;
 - d. Exposés multimédias ;
 - e. Grandes lignes pour laisser travailler l'étudiant ;
4. quels sont les outils utilisés pour la réalisation du cours ?
 - a. Des textes littéraires ;
 - b. Des textes authentiques ;
 - c. Des exercices relatifs aux différents composants de la langue (lexique, syntaxe, grammaire, sémantique) ;
 - d. Jeux didacticiels ;
 - e. les nouvelles technologies de l'information et de communication (outils : audio, vidéos, audiovisuels, informatiques...)
5. quelle est la visée du cours ?
 - a. La mémorisation et la reproduction des connaissances ;
 - b. Le transfert et la réutilisation des connaissances ;
6. le processus de communication implique :
 - a. l'émetteur unique (enseignant)
 - b. la confrontation des idées entre apprenants (débat)
 - c. l'implication des apprenants (projets)
7. les exercices de test sont sous forme de :
 - a. questions de cours
 - b. exercices pratiques
 - c. expression écrite (dissertation)
 - d. expression orale
 - e. analyse de textes
 - f. questions aux choix multiples (QCM)
 - g. exposés individuels
 - h. exposés collectifs
8. après avoir présenté un cours, et lors de l'évaluation de l'assimilation de l'apprenant par un test, quel est le statut de la faute selon vous ?
 - a. elle est inacceptable (intolérable)
 - b. Elle est corrigable (acceptable)
 - c. elle est considérée comme élément essentiel pour l'apprentissage (apprendre par les fautes)
 - d. elle est une étape de l'apprentissage (point de départ de réflexion)

9. Croyez vous que le rôle de l'étudiant consiste en :
- a. Mémoriser les données du cours sans aucune initiative.
 - b. Participer activement au cours. (Répondre aux questions par exemple)
 - c. Répéter (réutiliser) les acquis linguistiques que se soit dans sa vie ou dans les autres modules (de traduction par exemple).

10. Estimez vous que l'apprenant doit être :
- a. Soumis
 - b. Passif
 - c. Actif
 - d. Autonome

11. Estimez vous qu'un enseignant de langues étrangères doit être :
- a. dominant possédant le savoir et le pouvoir
 - b. model linguistique et guide dans les activités de l'apprenant
 - c. facilitateur

12. faites vous recours à la traduction pour l'explication du cours ?
- .Oui non

13. les cours sont-ils basés sur la culture mère ou la culture étrangère (le contenu socioculturel du cours) Justifier:

.....

.....

.....

14. est ce que le cours est fourni à l'apprenant avant la séance de sa présentation ?
- .Oui non

Si votre réponse est *oui*, pour quelle raison ?

- a. Pour économiser le temps d'assimilation du cours
- b. Pour que l'apprenant effectue une recherche anticipée concernant le cours (compter sur soi dans l'élargissement des connaissances)
- c. Pour faciliter la compréhension du cours
- d. Pour qu'il prépare des questions sur les points ambigües

Si votre réponse est *non*, pourquoi ?

.....

.....

15. Combien de temps (du cours) consacrez-vous aux questions que posent les étudiants ?.....

16. effectuez-vous des tests réguliers (hors contrôles) pour l'estimation de l'assimilation du cours ?
- .Oui non

17. estimez-vous que la durée hebdomadaire consacrée au cours de PL Français est suffisante ?
- .Oui non

18. l'espace pédagogique fourni par le département (tables fixes en face du tableau de craie...) est-il favorable à la situation didactique ?
- .Oui non

Si votre réponse est *non*, que proposez-vous ?

.....
.....
.....

19. Quelle compétence langagière visez-vous le plus ?

- a. la compréhension orale (écouter/comprendre)
- b. la compréhension écrite (lire)
- c. l'expression orale (parler)
- d. l'expression écrite (écrire)

20. collaborez-vous avec les enseignants des modules de traduction

(français-arabe-français) afin d'harmoniser les cours de PLF avec ceux de traduction ?

21. Avez-vous une idée sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères ?

Oui non

Si votre réponse est *oui* :

a. Laquelle estimez-vous meilleure ? :

b. Laquelle utilisez-vous dans votre classe ?

22. A votre avis, quelles sont les connaissances censées être maîtrisées, en langue française par un étudiant de traduction, à la fin de l'année ?

.....
.....
.....

A5 : Noms propres parus dans le corps du mémoire.

Nom	Désignation	Page
Antoine Prost	Né en 1933. Historien de la société française au XX ^e siècle à travers notamment l'étude des groupes sociaux, des institutions et des mentalités. Spécialiste des questions d'éducation, il collabore à plusieurs reprises à la définition des politiques d'éducation depuis 1964.	17
Abdelaziz Bouteflika	Né en 1937. Président de la république Algérienne depuis 1999.	56
Basic English	British American Scientific International Commercial : un sous-ensemble très restreint (850 mots) de la langue anglaise qui forme en soi une nouvelle langue. Cet anglais simplifié est le fruit d'une stratégie explicite de diffusion de la langue anglaise sur le plan international. Les qualificatifs de <i>Business English</i> ou <i>Basic English</i> se répandent réellement après la Seconde Guerre mondiale.	51
CREDIF	Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français : un organisme français public de recherche scientifique créé en 1959 et dissous en 1996. Il avait pour objet d'effectuer des recherches et des publications sur l'enseignement du français langue étrangère.	68
Emile Durkheim	(1858-1917) Sociologue français, considéré comme le fondateur de la sociologie moderne pour avoir réussi à associer la théorie et la recherche empirique.	17
Eddy. Roulet	Né en 1939. professeur de linguistique générale et de linguistique appliquée.	48
François Premier	Roi de France de 1515 à 1547. En 1539, il fait du français la langue officielle du royaume.	50
George Gougenheim	(1900-1972). Linguiste et grammairien français du XX ^e siècle. Il a contribué à <i>l'élaboration du français élémentaire</i> .	50

Louis Porcher	Né en 1940. Professeur émérite à la Sorbonne, sociologue et écrivain français. Il a été responsable du français langue étrangère au ministère de l'Éducation nationale de 1981 à	48
Le Français Fondamental	Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base.	51
Leonard Bloomfield	(1887-1949). Linguiste américain qui a mené à un grand développement de la linguistique structurale aux États-Unis dans le courant des années 1930 et 1940. Il est considéré comme le père fondateur du distributionalisme.	67
Michel Dabene	Né à Grenoble en 1934. Docteur en Lettres et sciences humaines en linguistique et didactique du français en 1987.	48
John Palsgrave	(1480-1554), prêtre à la cour de Henri VIII d'Angleterre, est l'auteur de « <i>L'éclaircissement de la langue française</i> ». Cet ouvrage, écrit en anglais et publié en 1530 à Londres, est considéré comme la première grammaire de la langue française. Il s'adressait à des Anglais voulant apprendre le français.	49
Burrhus Frederic Skinner	Psychologue et penseur américain. Fondateur du béhaviorisme radical, il a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier béhavioriste John Watson.	67
Souliman le Magnifique	Soliman I^{er} (1494-1566). Il est le dixième sultan de la dynastie ottomane de 1520 à sa mort. Il est appelé Soliman le Magnifique en Occident et le Législateur en Orient. À la tête de son empire en pleine expansion, Soliman instaura personnellement des changements législatifs concernant la société, l'éducation, l'économie et le système judiciaire.	50

A6 : Noms propres parus dans les épigraphes par ordre d'édition.

George Burns	(1896-1996), juif américain, a d'abord été comédien de vaudeville puis a continué dans le cinéma et la radio ainsi qu'à la télévision.
Albert Einstein	(1879-1955), physicien théoricien allemand. Il reçoit le prix Nobel de physique de 1921.
George Braque	(1882-1963), artiste-peintre et un sculpteur français.
Maurice <i>Polydore Marie Bernard</i> Maeterlinck	(1862-1949), écrivain francophone belge. Il reçut le Prix Nobel de littérature en 1911.
Claude Bernard	(1813-1878), médecin et physiologiste français. Considéré comme le fondateur de la médecine expérimentale.
Karl Jaspers	(1883-1969), psychiatre et philosophe allemand représentatif de l'existentialisme chrétien.
Jacques <i>Marie Émile</i> Lacan	(1901-1981), psychiatre et psychanalyste français.
Herbert Fisher	(1865-1940) historien et homme politique anglais.
Antonine Maillet	Née en 1929, romancière et dramaturge canadienne.
Paul Desalmand	Ecrivain français

Mots clés :

Enseignement – FLE – traduction – didactique – perfectionnement linguistique de la langue française (PLF) – formation du traducteur-

Key words :

Teaching; F.F.L(French as a foreign language); translation; linguistic perfection of french language(PLF); training translator.

الكلمات المفتاحية :

التعليمية - اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها (FLE) - التحسين اللغوي للغة الفرنسية (PLF) -
تكوين المترجم