REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE
N° :……

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION: DLE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master Académique

La traduction comme catalyseur de motivation et de réussite de l'enseignement-apprentissage du FLE (cas des élèves de la 3ème Année Moyenne des CEM Seddiki El Bachir et Méliani Mohammed- Boussaâda)

Présenté par :
FARDJALLAH Ibtissem et BELOUADAH Selsabil

Sous la direction de :
Dre. GHELLAB Halima

Soutenu devant le jury composé de :

M. MAOUCHE Salim	**MAA**	**Président**
Dre. GHELLAB Halima	**MCA**	**Rapporteur**
M. BENSEFA Nabil	**MAA**	**Examinateur**

Année universitaire : 2025/2026

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail à nos chers parents, pour leur amour, leur soutien inconditionnel et leurs sacrifices consentis tout au long de notre parcours.

Nous l'adressons également à nos familles et à toutes les personnes qui nous ont encouragées, conseillées et accompagnées durant la réalisation de cette recherche.

À tous ceux qui ont cru en nous et nous ont soutenues de près ou de loin, nous exprimons notre profonde reconnaissance et leur dédions ce travail avec gratitude et respect.

Remerciements

Nous remercions tout d'abord Allah le Tout-Puissant de nous avoir accordé la santé, la patience et la persévérance nécessaires pour mener ce travail à son terme.

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre encadrante ***Dre GHELLAB Halima*** *pour son accompagnement, ses orientations pertinentes, sa disponibilité et ses précieux conseils qui ont grandement contribué à l'aboutissement de cette recherche.*

Nos vifs remerciements vont également aux membres de jury ***M. MAOUCHE Salim*** et ***M. BENSEFA Nabil*** *qui ont accepté d'évaluer notre travail de recherche et l'enrichir de leurs remarques.*

Nous adressons également nos sincères remerciements aux enseignants ayant accepté de participer à cette étude ainsi qu'aux responsables des établissements qui nous ont facilité l'accès au terrain de recherche.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire et nous ont soutenues tout au long de ce parcours.

Table des matières

Table des matières **4**

Introduction générale **10**

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE : fondements conceptuels et réalités didactiques **14**

Introduction **15**

1. Cadre général du FLE **16**

11. Définition des notions de LM, LS et LE **16**

1.2. Le statut du FLE en Algérie **17**

2. L'oral en didactique du FLE **18**

2.1. Définition de l'oral **19**

2.2. Caractéristiques de l'oral **20**

3. L'enseignement de l'oral au collège **21**

3.1. Objectifs de l'enseignement de l'oral **22**

3.2. Le cas des apprenants de 3AM 23

4. Méthodes d'enseignement de l'oral 24

4.1. Les principales approches didactiques de l'oral 25

4.2. La méthode adoptée 26

Conclusion 28

Chapitre 2 : La motivation dans l'apprentissage du FLE : cadres théoriques et implications pédagogiques 29

Introduction 30

1. Cadre conceptuel de la motivation 32

1.2. Définition et caractéristiques 32

1.2.1. La théorie de l'autodétermination 33

2. Typologies de la motivation en apprentissage des langues 34

2.1. Motivation intégrative et motivation instrumentale 34

2.2. Le système motivationnel du « L2 Self » 35

3. Facteurs influençant la motivation en FLE 36

3.1. Facteurs individuels 36

3.2. Facteurs pédagogiques 37

3.3. Facteurs contextuels 39

4. Implications didactiques sur la motivation en FLE 40

Conclusion 42

Chapitre 3 : la traduction en classe de FLE : fondements théoriques et conceptuels 43

Introduction 44

1. La notion de traduction 45

1.1 Définition de la traduction 46

1.2 Les types de traduction 47

1.3 Les niveaux d'équivalence en traduction 49

2. Les principales théories de la traduction 51

2.1 La théorie linguistique de la traduction 52

2.2 La théorie interprétative de la traduction 54

2.3 L'approche fonctionnelle et la théorie du Skopos 56

3. La traduction dans l'enseignement des langues étrangères 58

3.1 La traduction pédagogique 60

3.2 Les apports de la traduction dans l'apprentissage du FLE 62

3.3 La traduction et le développement de la compétence orale en FLE 64

3.4 Limites et enjeux actuels de la traduction didactique 66

Conclusion 70

***Chapitre 4 : cadre méthodologique et pratique* 71**

Introduction 72

1. Présentation du terrain de recherche 74

1.1. Présentation des établissements d'enquête 74
1.1.1. Le CEM Seddiki El Bachir 74
1.1.2. Le CEM Meliani Mohammed 74

1.2. Présentation du public cible 75

1.3. Présentation des enseignants observés et enquêtés 75

2. Nature de la recherche 76

2.1. Outils de collecte des données 77
2.1.1. Le questionnaire destiné aux enseignants 77
2.1.2. La grille d'observation 78

3. Présentation et analyse des observations de classe 79

3.1. Analyse des séances sans traduction 80

3.2. Analyse des séances avec traduction 81

3.3. Analyse comparative des séances observées 83

4. Présentation et analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants 84

5. Discussion générale des résultats 105

5.1. Croisement des résultats des observations et du questionnaire. 106

5.2. Vérification des hypothèses de recherche 107

5.3. Réponse à la problématique de recherche 108

Conclusion 110

Conclusion générale 112

Références bibliographiques 116

Annexes 120

Résumé 140

Introduction générale

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble de règles grammaticales ou de connaissances lexicales. Il implique avant tout la capacité à comprendre, interpréter et produire du sens dans des situations de communication variées. Dans cette perspective, la compréhension orale occupe une place fondamentale puisqu'elle constitue souvent le premier contact de l'apprenant avec la langue cible et représente une condition essentielle au développement des autres compétences langagières. Comprendre un message oral suppose en effet la mobilisation simultanée de connaissances linguistiques, discursives, culturelles et cognitives permettant à l'apprenant de construire progressivement le sens du document entendu.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie, la compréhension orale demeure néanmoins l'une des compétences qui suscite le plus de difficultés chez les apprenants. Malgré les orientations pédagogiques qui accordent une place importante à l'activité de compréhension, de nombreux élèves éprouvent encore des difficultés à identifier les informations essentielles d'un document oral, à interpréter certains éléments lexicaux ou à saisir le sens global du message. Ces obstacles influencent souvent leur participation aux activités proposées et peuvent progressivement affecter leur motivation ainsi que leur rendement scolaire.

La réalité de la classe montre que les enseignants cherchent continuellement à mettre en œuvre des stratégies susceptibles de faciliter l'accès au sens et d'accompagner les apprenants dans la construction de leurs connaissances. Parmi ces stratégies figure la traduction, pratique ancienne mais toujours présente dans les situations d'enseignement des langues étrangères. Longtemps associée à la méthode grammaire-traduction et parfois écartée par certaines approches privilégiant l'immersion totale dans la langue cible, elle fait aujourd'hui l'objet d'un regain d'intérêt dans les recherches en didactique des langues.

Les réflexions contemporaines tendent en effet à considérer la traduction non plus comme une simple opération de transfert linguistique, mais comme une activité de médiation susceptible de favoriser la compréhension, de faciliter l'acquisition du vocabulaire et d'accompagner les apprenants dans l'appropriation de nouveaux savoirs.

Dans de nombreuses situations pédagogiques, elle permet de lever certaines ambiguïtés, de clarifier le sens d'un énoncé ou de soutenir les apprenants confrontés à des difficultés de compréhension. Son utilisation continue cependant de susciter des débats quant à sa place réelle dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Cette réalité nous amène à nous interroger sur le rôle que peut jouer la traduction dans les activités de compréhension orale, particulièrement au niveau de la troisième année moyenne où les apprenants sont confrontés à des supports plus complexes et à des exigences cognitives plus importantes. Les observations effectuées sur le terrain montrent que les enseignants recourent fréquemment à la traduction afin d'expliquer certains mots, de clarifier des passages difficiles ou de faciliter la compréhension des documents oraux. Elles révèlent également que les élèves semblent davantage impliqués lorsqu'ils parviennent à accéder rapidement au sens des contenus proposés.

Ces constats nous conduisent à nous intéresser à la relation existant entre la traduction, la compréhension orale, la motivation et la réussite scolaire dans l'enseignement du français langue étrangère.

Dans cette perspective, notre recherche s'articule autour de la problématique suivante :

Dans quelle mesure la traduction peut-elle constituer un catalyseur de motivation et de réussite dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à travers l'optimisation de la compréhension orale chez les élèves de troisième année moyenne ?

Afin d'apporter une réponse provisoire à cette interrogation, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Le recours à la traduction dans les activités de compréhension orale favoriserait l'accès au sens des documents oraux et contribuerait à réduire les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants de troisième année moyenne.
- L'utilisation raisonnée de la traduction dans les activités de compréhension orale renforcerait la motivation des apprenants, favoriserait leur participation aux activités proposées et contribuerait à améliorer leur réussite en français langue étrangère.

Introduction générale

Cette recherche poursuit un objectif général consistant à étudier l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale et à mettre en évidence son influence sur la motivation et la réussite des apprenants de troisième année moyenne en français langue étrangère.

Plus spécifiquement, nous analyserons l'effet de la traduction sur la compréhension des documents oraux et sur la réduction des difficultés rencontrées par les apprenants lors des activités de compréhension orale. Nous examinerons également son influence sur la motivation, la participation et la réussite des élèves dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère.

Afin de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses, nous adopterons une démarche méthodologique fondée sur l'observation de séances de compréhension orale réalisées avec et sans recours à la traduction, ainsi que sur un questionnaire administré à un échantillon d'enseignants de français langue étrangère exerçant dans les CEM Seddiki El Bachir et Méliani Mohammed, situés dans la ville de Boussaâda.

Le présent mémoire est structuré en quatre chapitres complémentaires dont les trois premiers chapitres constituent le cadre théorique de la recherche. Le premier chapitre sera consacré à la compréhension orale en français langue étrangère ; il présentera ses fondements, ses mécanismes ainsi que les principales difficultés rencontrées par les apprenants. Le deuxième chapitre portera sur la traduction dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et examinera ses différentes conceptions, ses fonctions ainsi que sa place dans les pratiques pédagogiques contemporaines. Le troisième chapitre s'intéressera aux liens existants entre la traduction, la motivation et la réussite scolaire en français langue étrangère. Enfin, le quatrième chapitre sera consacré à l'étude pratique. Il présentera le contexte de la recherche, les outils méthodologiques mobilisés, l'analyse des données recueillies ainsi que l'interprétation des résultats obtenus.

À travers cette étude, nous cherchons à apporter une contribution à la réflexion didactique sur l'utilisation de la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère et à mettre en évidence les conditions dans lesquelles elle peut constituer un levier favorisant la compréhension orale, la motivation et la réussite des apprenants.

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE : fondements conceptuels et réalités didactiques

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE : fondements conceptuels et réalités didactiques

Introduction

La place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère s'impose aujourd'hui comme une évidence didactique, sans pour autant être pleinement stabilisée dans les pratiques de classe. Longtemps relégué au second plan au profit de l'écrit, l'oral s'inscrit désormais au cœur des préoccupations pédagogiques, en lien avec une conception renouvelée de la langue comme outil d'interaction et de construction du sens. Cette évolution ne relève pas d'un simple ajustement méthodologique ; elle traduit un changement de paradigme, où l'apprenant est envisagé comme un acteur social appelé à mobiliser la langue dans des situations variées.

Dans le contexte algérien, cette question revêt une dimension particulière. Le français, bien que défini institutionnellement comme langue étrangère, occupe une place singulière dans les parcours scolaires et professionnels, ce qui influence profondément les modalités de son apprentissage. L'oral, en tant que vecteur privilégié de communication, devient ainsi un enjeu central, à la fois linguistique, didactique et socioculturel. Toutefois, entre les orientations des programmes et les réalités de la classe, des tensions persistent, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre effective des activités orales.

Nous considérons dès lors que l'étude de l'enseignement de l'oral en FLE nécessite une approche à la fois théorique et contextualisée. Il s'agit d'interroger les fondements conceptuels qui structurent le champ, de définir les spécificités de l'oral en tant qu'objet didactique, puis d'examiner les conditions concrètes de son enseignement au collège, en particulier auprès des apprenants de troisième année moyenne. Une attention particulière sera également portée aux approches méthodologiques qui orientent les pratiques pédagogiques, afin de mieux comprendre les leviers susceptibles de favoriser le développement de la compétence orale.

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE : fondements conceptuels et réalités didactiques

1. Cadre général du FLE

Avant d'aborder la question spécifique de l'oral, il nous semble nécessaire de situer notre réflexion dans un cadre plus large, celui du Français Langue Étrangère, dont les contours conceptuels et institutionnels structurent en profondeur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En effet, toute analyse didactique gagne en pertinence lorsqu'elle s'appuie sur une clarification préalable des notions fondamentales qui organisent le champ, notamment celles relatives aux statuts des langues en présence.

Nous considérons ainsi que la distinction entre langue maternelle, langue seconde et langue étrangère ne relève pas d'une simple catégorisation terminologique, mais engage des implications directes sur les modalités d'appropriation, les représentations des apprenants et les choix pédagogiques. Ces distinctions permettent de mieux comprendre les conditions dans lesquelles s'inscrit l'apprentissage du français et d'éclairer les spécificités du contexte algérien, marqué par une pluralité linguistique et des dynamiques sociolinguistiques complexes.

Dans cette perspective, interroger le statut du FLE en Algérie revient à analyser non seulement sa place dans le système éducatif, mais également les valeurs symboliques, culturelles et fonctionnelles qui lui sont associées. Ce positionnement conditionne, en grande partie, les attitudes des apprenants et leur rapport à la langue, influençant ainsi les pratiques didactiques mises en œuvre en classe.

1.1. Définition des notions de LM, LS et LE

L'entrée dans le champ du Français Langue Étrangère suppose, en premier lieu, une clarification des catégories linguistiques qui structurent la réflexion didactique. Loin d'être de simples étiquettes classificatoires, les notions de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère traduisent des rapports différenciés à la langue, inscrits dans des trajectoires sociales, culturelles et cognitives distinctes. C'est à travers ces distinctions que se dessinent les conditions d'appropriation et les formes d'investissement des apprenants.

La langue maternelle se présente, dans cette perspective, comme le premier ancrage linguistique et identitaire de l'individu. Elle ne se réduit pas à un outil de communication acquis précocement, mais constitue un cadre de référence structurant pour l'ensemble des apprentissages ultérieurs. Comme le soulignent Cuq et Gruca, *« On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique. »* (Cuq & Gruca, 1993, p. 93). Cette dimension référentielle

confère à la langue maternelle un rôle médiateur dans l'acquisition de nouvelles langues, en orientant les stratégies d'apprentissage, les transferts linguistiques et les représentations.

À l'inverse, la langue seconde se situe dans un espace intermédiaire, où la langue apprise occupe une fonction sociale et institutionnelle significative sans pour autant constituer la langue première des locuteurs. Elle se distingue ainsi par son degré d'ancrage dans les pratiques sociales. Cuq précise à ce propos que *« le français parlé notamment dans les régions du monde (e.a. l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales »* (Cuq, 1991, p. 41). Cette configuration particulière confère à la langue seconde un statut hybride, à la fois outil de communication réelle et objet d'apprentissage, ce qui modifie sensiblement les conditions d'exposition et les modalités d'appropriation.

Quant à la langue étrangère, elle se caractérise par une distance plus marquée par rapport à l'environnement immédiat de l'apprenant. Elle s'inscrit généralement dans un cadre institutionnel d'apprentissage, souvent déconnecté des usages sociaux quotidiens. Dans cette optique, *« la notion de langue étrangère renvoie à une langue qui, dans une situation donnée, n'est ni la langue maternelle ni la langue seconde, mais qui est apprise dans un contexte scolaire ou de formation, avec la plupart du temps une finalité utilitaire, scientifique ou culturelle, et qui ne constitue pas un vecteur de communication quotidienne majoritaire »* (Cuq & Gruca, 2008, p. 62). Cette relative absence d'immersion impose à l'enseignement de compenser, par des dispositifs didactiques adaptés, le manque d'exposition naturelle à la langue.

Ainsi, ces trois notions ne se définissent pas uniquement par leur ordre d'acquisition, mais par leur inscription dans des environnements sociolinguistiques spécifiques. Elles permettent de situer avec précision le français dans le parcours des apprenants et d'éclairer les choix pédagogiques qui en découlent. Dans le contexte algérien, cette distinction prend une acuité particulière, dans la mesure où le français oscille entre plusieurs statuts, ce qui complexifie à la fois son enseignement et son appropriation.

1.2. Le statut du FLE en Algérie

Lorsque nous interrogeons le statut du français en Algérie, nous nous trouvons confrontés à une configuration sociolinguistique singulière, marquée par des logiques parfois convergentes, parfois contradictoires. Réduire le français à une simple langue étrangère, telle qu'elle est définie dans les programmes scolaires, reviendrait à occulter une partie essentielle de ses usages et de ses fonctions réelles dans la société. En effet, si le français est officiellement

introduit comme langue étrangère dès les premières années de scolarisation et poursuivi au collège, il dépasse largement ce cadre institutionnel en s'inscrivant durablement dans les trajectoires académiques et professionnelles des apprenants. Comme le met en évidence Belkacemi, cette langue occupe une place stratégique dans l'enseignement supérieur ainsi que dans plusieurs domaines d'activité, ce qui lui confère un statut complexe, à la fois langue d'apprentissage et langue de spécialité (Belkacemi, 2023).

Dans cette perspective, nous pouvons considérer que le français fonctionne en Algérie comme une langue à double ancrage : d'un côté, il est enseigné comme objet d'apprentissage, avec des objectifs linguistiques et communicatifs définis par les programmes ; de l'autre, il constitue un outil d'accès aux savoirs disciplinaires et aux opportunités socio-professionnelles. Cette dualité ne demeure pas sans effet sur les représentations des apprenants, qui peuvent percevoir la langue à la fois comme une exigence scolaire et comme un capital symbolique mobilisable dans leur parcours futur. Il en résulte un rapport ambivalent à la langue, oscillant entre contrainte institutionnelle et investissement stratégique.

Cette tension se trouve renforcée par les orientations de la politique linguistique éducative. Nous observons en effet que, dans les textes officiels, le français est catégorisé comme langue étrangère au niveau du secondaire. Toutefois, cette désignation entre en décalage avec ses usages effectifs, notamment dans les disciplines scientifiques et techniques où il demeure une langue d'enseignement privilégiée. À ce titre, Ben Mohamed souligne que *« Dans les textes officiels, le français apparaît comme une langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques, tout en étant classé formellement comme langue étrangère dans les programmes du secondaire, ce qui crée une tension entre statut institutionnel déclaré et fonction réelle de langue de communication académique et professionnelle. »* (Ben Mohamed, 2016, p. 87). Cette coexistence de logiques distinctes produit une forme d'ambiguïté didactique, susceptible d'influencer les pratiques enseignantes ainsi que les attentes implicites vis-à-vis des apprenants.

Dès lors, nous sommes amenés à dépasser une lecture strictement catégorielle pour envisager le français en Algérie comme une langue située, dont le statut se redéfinit en fonction des contextes d'usage. Cette position intermédiaire, entre langue étrangère et langue de savoir, invite à repenser les modalités d'enseignement, en particulier celles qui concernent l'oral. En effet, si le français est appelé à jouer un rôle dans les interactions académiques et professionnelles, son apprentissage ne peut se limiter à des objectifs formels ; il doit également préparer les apprenants à des pratiques discursives authentiques, en prise avec les réalités de leur environnement.

2. L'oral en didactique du FLE

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE : fondements conceptuels et réalités didactiques

Si l'apprentissage du français en contexte scolaire s'est longtemps appuyé sur une primauté de l'écrit, les évolutions récentes de la didactique des langues invitent à reconsidérer la place de l'oral comme compétence centrale, indissociable des usages sociaux de la langue. Nous ne pouvons plus envisager l'oral comme une simple compétence périphérique ou comme un prolongement de l'écrit ; il s'impose désormais comme un espace privilégié où se construisent à la fois les savoirs linguistiques, les compétences interactionnelles et les identités langagières.

Dans cette perspective, l'oral en FLE se situe au croisement de plusieurs dimensions : cognitive, puisqu'il mobilise des processus de traitement en temps réel ; interactionnelle, dans la mesure où il implique une co-construction du sens entre interlocuteurs ; et socioculturelle, car il s'inscrit dans des pratiques situées et contextualisées. Cette complexité explique en partie les difficultés rencontrées dans son enseignement, mais elle en souligne également toute la richesse didactique.

Nous sommes ainsi amenés à interroger, dans cette section, la nature même de l'oral ainsi que ses caractéristiques spécifiques, afin de mieux comprendre les enjeux qu'il soulève dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1. Définition de l'oral

Définir l'oral en didactique des langues ne consiste pas uniquement à en cerner les contours formels ; il s'agit plutôt d'en saisir la portée en tant qu'objet d'enseignement, mais également en tant que pratique sociale et cognitive. Dans cette optique, l'oral ne se réduit pas à une simple production verbale spontanée : il s'inscrit dans un cadre structuré où s'articulent écoute, compréhension et production, mobilisées à partir de supports authentiques ou didactisés. Ainsi, il est défini comme *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et de son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores »* (Groupe départemental MDL Oral – 95, 2016, p. 1). Cette définition met en évidence une dimension essentielle : l'oral constitue un objet d'apprentissage à part entière, nécessitant des dispositifs pédagogiques spécifiques et une progression construite.

Dans le prolongement de cette perspective, nous comprenons que l'oral engage des compétences multiples, allant bien au-delà de la simple articulation des sons. Il implique une capacité à interpréter des messages en temps réel, à ajuster son discours à une situation donnée et à interagir avec autrui dans un cadre souvent imprévisible. En ce sens, il participe pleinement à la construction de la compétence communicative, telle qu'elle est envisagée dans les approches contemporaines, notamment la perspective actionnelle.

Cependant, pour appréhender pleinement la spécificité de l'oral, il convient également de

le situer par rapport à l'écrit. Cette distinction, loin d'être anodine, permet de mieux comprendre les enjeux didactiques qui lui sont propres. Comme le rappellent Dolz et Schneuwly, *« L'oral s'oppose à l'écrit et se lie à la parole par l'appareil phonatoire de l'homme. »* (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 51). Cette opposition ne doit pas être interprétée comme une hiérarchisation, mais plutôt comme la mise en évidence de deux modalités distinctes de réalisation de la langue, chacune obéissant à des contraintes spécifiques. Là où l'écrit permet la planification, la révision et la stabilité du message, l'oral se caractérise par son immédiateté, sa fugacité et sa dépendance au contexte d'énonciation.

Dès lors, nous pouvons considérer que l'oral en FLE constitue un champ didactique complexe, à la fois structuré et mouvant, qui requiert une attention particulière dans la conception des pratiques pédagogiques. Sa prise en compte ne peut se limiter à des activités ponctuelles, mais doit s'inscrire dans une démarche réfléchie, intégrant les spécificités linguistiques, interactionnelles et contextuelles de la communication orale.

2.2. Caractéristiques de l'oral

Si l'oral constitue un objet d'enseignement à part entière, sa spécificité réside avant tout dans la nature des processus qu'il mobilise. Nous ne pouvons le réduire à une simple production verbale ; il s'inscrit dans une dynamique interactionnelle où compréhension et expression se construisent de manière conjointe. À ce titre, *« L'oral est la pratique de deux phénomènes : l'écoute de l'autre et la production de parole. »* (Groupe départemental MDL Oral – 95, 2016, p. 1). Cette définition met en évidence une articulation fondamentale : parler implique toujours d'écouter, et comprendre suppose une anticipation constante de la parole de l'autre.

Dans cette perspective, l'oral se caractérise d'abord par sa dimension interactive. Contrairement à l'écrit, qui autorise une relative autonomie du scripteur, l'oral engage les interlocuteurs dans un processus de co-construction du sens, marqué par des ajustements permanents. Les travaux de Jean-Marc Dewaele et de Claire Kramsch ont montré que l'interaction orale ne se limite pas à l'échange d'informations, mais constitue un espace où se négocient les identités, les intentions et les relations sociales. Dans le même sens, Dolz et Schneuwly soulignent que l'oral s'inscrit dans des genres discursifs spécifiques, qui orientent la manière de parler et d'interagir selon les situations (Dolz & Schneuwly, 2016).

Par ailleurs, l'oral se distingue par son caractère immédiat et éphémère. La production se réalise en temps réel, sans possibilité de révision, ce qui implique une mobilisation rapide des ressources linguistiques et cognitives. Cette contrainte temporelle explique en partie les hésitations, les reformulations et les pauses qui jalonnent le discours oral. Comme le souligne

Daniel Coste, l'oral est un espace de « tâtonnement communicatif » où l'erreur fait partie intégrante du processus d'élaboration du sens (Coste, 2002). Cette dimension processuelle confère à l'oral une nature fondamentalement dynamique.

Une autre caractéristique essentielle réside dans son ancrage contextuel. L'oral est indissociable de la situation d'énonciation dans laquelle il se déploie : gestes, intonation, regard, proxémie participent pleinement à la construction du message. Comme le met en évidence Catherine Kerbrat-Orecchioni, la communication orale mobilise des indices verbaux et non verbaux qui contribuent à l'interprétation des intentions des locuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cette multimodalité renforce la complexité de l'oral et exige une prise en compte didactique spécifique.

Enfin, l'oral se caractérise par une forte variabilité. Il ne se présente pas sous une forme homogène, mais se décline selon des registres, des situations et des genres discursifs variés. Cette diversité suppose que l'enseignement de l'oral ne se limite pas à la transmission de structures linguistiques, mais intègre des pratiques langagières situées, permettant aux apprenants de développer une compétence adaptative.

Ainsi, nous comprenons que l'oral en FLE relève d'un ensemble de caractéristiques interdépendantes interaction, immédiateté, contextualisation et variabilité qui en font un objet didactique à la fois complexe et stratégique. Sa maîtrise ne peut être envisagée qu'à travers des dispositifs pédagogiques capables de rendre compte de cette richesse et de préparer les apprenants à des usages réels de la langue.

3. L'enseignement de l'oral au collège

L'inscription de l'oral dans les pratiques d'enseignement au collège nous amène à interroger un ensemble d'enjeux qui dépassent la simple transmission de compétences linguistiques. À ce niveau charnière de la scolarité, l'apprentissage du français s'organise autour d'objectifs à la fois communicatifs, cognitifs et sociaux, où l'oral est appelé à jouer un rôle structurant dans la formation de l'apprenant. Il ne s'agit plus uniquement de faire acquérir des formes langagières, mais de permettre aux élèves de prendre la parole, de s'inscrire dans l'échange et de construire progressivement une présence discursive en langue étrangère.

Nous constatons toutefois que cette ambition se confronte à des réalités pédagogiques parfois contraignantes. Malgré la place accordée à l'oral dans les orientations didactiques, celui-ci demeure fréquemment relégué au second plan, au profit d'activités centrées sur l'écrit ou sur la maîtrise formelle de la langue. Cette tension entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives invite à reconsidérer les conditions concrètes dans lesquelles l'oral est travaillé en

classe, ainsi que les représentations qui orientent son enseignement.

Dans cette perspective, nous nous proposons d'examiner, d'une part, les objectifs assignés à l'enseignement de l'oral au collège et, d'autre part, les spécificités du public concerné, en particulier les apprenants de troisième année moyenne (3AM), dont les besoins, les difficultés et les modes d'engagement constituent des éléments déterminants pour comprendre les enjeux didactiques de l'oral.

3.1. Objectifs de l'enseignement de l'oral

La définition des objectifs assignés à l'enseignement du français au collège s'inscrit dans une évolution notable des orientations didactiques, où la priorité est désormais accordée à l'usage effectif de la langue plutôt qu'à sa seule maîtrise formelle. Dans cette optique, la finalité centrale est explicitement formulée dans les textes institutionnels : *« L'objectif de l'apprentissage du français est le développement de la compétence communicative de l'apprenant »* (Ferroukhi, 2009, p. 280, citant MEN Algérie, 2005). Une telle orientation consacre un déplacement vers une conception fonctionnelle de la langue, envisagée comme un outil d'interaction et de construction du sens.

Cette compétence communicative ne se limite pas à l'accumulation de connaissances linguistiques ; elle implique la capacité à mobiliser ces ressources dans des situations concrètes, en tenant compte des paramètres contextuels, des interlocuteurs et des intentions discursives. Dans le contexte algérien, plusieurs travaux soulignent que cette orientation répond à un besoin réel de former des apprenants capables d'utiliser le français dans des situations scolaires et extrascolaires. À ce titre, Bensekat met en évidence que l'enseignement du FLE vise de plus en plus à développer des compétences d'usage, en lien avec les exigences de la communication réelle et les attentes sociales (Bensekat, 2013).

Par ailleurs, l'oral occupe une place stratégique dans la mise en œuvre de cette compétence. Il constitue le lieu privilégié où se manifestent les capacités d'interaction, d'adaptation et de régulation du discours. Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral ne peut être réduit à des activités de restitution ou de répétition ; il suppose la création de situations permettant aux apprenants de s'engager dans des échanges signifiants. Comme le souligne Taleb Ibrahimi, la maîtrise de l'oral en contexte algérien est indissociable de la capacité à naviguer entre plusieurs répertoires linguistiques, ce qui confère à la compétence communicative une dimension plurilingue et contextuelle (Taleb Ibrahimi, 2012).

Cependant, un écart persiste entre les orientations officielles et les pratiques effectives en classe. Plusieurs recherches menées dans le contexte algérien montrent que, malgré

l'importance accordée à la compétence communicative, l'enseignement reste souvent centré sur des aspects formels de la langue, au détriment de l'interaction orale. Kherra souligne notamment que les activités proposées privilégient encore la mémorisation et la reproduction, ce qui limite les opportunités de prise de parole authentique (Kherra, 2015). Cette tension met en évidence la difficulté de traduire les objectifs institutionnels en pratiques pédagogiques cohérentes.

Dans ce cadre, l'oral apparaît à la fois comme un objectif et comme un moyen d'apprentissage. Il permet non seulement de développer la compétence communicative, mais aussi de renforcer l'engagement des apprenants en les plaçant dans des situations d'usage réel de la langue. Une telle perspective invite à repenser les dispositifs didactiques afin de favoriser une participation active, condition essentielle pour que la langue devienne un véritable outil de communication.

3.2. Le cas des apprenants de 3AM

L'apprenant de troisième année moyenne occupe une position charnière dans le cursus scolaire, à un moment où les acquis linguistiques sont censés se stabiliser et se transformer en compétences mobilisables dans des situations variées. À ce stade, les attentes institutionnelles ne se limitent plus à une appropriation fragmentaire de la langue ; elles visent une capacité à comprendre, structurer et produire des discours cohérents, en adéquation avec les exigences de la communication. Dans cette perspective, les programmes officiels précisent que *« À la fin de la 3 AM, l'apprenant sera capable de comprendre et produire, à l'oral, des textes relevant du récit, de l'exposé, de l'argumentation, en adéquation avec la situation de communication. »* (Ministère de l'Éducation nationale, 2005, p. 8). Une telle formulation traduit une volonté d'inscrire l'apprentissage dans une logique discursive, où l'oral devient un espace de mobilisation intégrée des savoirs linguistiques.

L'orientation vers des genres discursifs variés narratif, explicatif et argumentatif témoigne d'un élargissement des compétences attendues. Il ne s'agit plus seulement de parler, mais de structurer un discours, d'organiser des idées et de les adapter à une intention communicative précise. Cette exigence est renforcée par les objectifs spécifiques assignés à la production orale, qui stipulent que *« À l'oral / production : produire un récit cohérent et compréhensible, analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée, communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. »* (Ministère de l'Éducation nationale, 2005, p. 8). La précision de ces objectifs met en évidence une conception exigeante de l'oral, fondée sur la clarté, la cohérence et la pertinence du discours.

Dans le prolongement de ces orientations, Derkaoui souligne que *« Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée, et produire un récit cohérent et compréhensible sont des objectifs principaux de l'oral en 3AM. »* (Derkaoui, 2024, p. 2). Cette insistance sur la qualité de la production orale renvoie à une compétence qui dépasse la simple intelligibilité pour inclure des dimensions organisationnelles et pragmatiques. L'apprenant est ainsi amené à développer une capacité à structurer sa pensée, à sélectionner l'information pertinente et à l'exprimer dans un cadre discursif adapté.

Cependant, l'atteinte de ces objectifs suppose des conditions d'apprentissage favorables, qui ne sont pas toujours réunies. Le passage d'une compétence déclarée à une compétence réellement maîtrisée implique un accompagnement didactique soutenu, permettant aux apprenants de s'exercer à l'oral dans des situations variées. Or, les pratiques de classe offrent parfois un espace limité à la prise de parole, ce qui peut freiner le développement des compétences visées. Cette tension entre ambitions institutionnelles et réalités pédagogiques invite à interroger les dispositifs mis en œuvre pour accompagner les apprenants dans la construction de leur compétence orale.

Ainsi, le cas des apprenants de 3AM met en lumière une exigence forte : faire de l'oral un véritable outil de structuration de la pensée et de communication. Cette ambition, bien que clairement formulée dans les programmes, nécessite une mise en œuvre didactique cohérente, capable de transformer les objectifs prescrits en compétences effectives.

4. Méthodes d'enseignement de l'oral

L'enseignement de l'oral ne saurait être dissocié des choix méthodologiques qui orientent les pratiques de classe. Au-delà des objectifs fixés par les programmes, ce sont les approches didactiques mobilisées qui déterminent concrètement les formes de participation des apprenants, la nature des interactions et, en définitive, la qualité des compétences développées. Autrement dit, la manière d'enseigner l'oral conditionne profondément la manière dont il est appris.

L'évolution des méthodologies en didactique des langues témoigne, à cet égard, d'un déplacement progressif des priorités. D'une approche centrée sur la maîtrise des formes linguistiques, l'enseignement s'est orienté vers des perspectives mettant l'accent sur l'usage, l'interaction et la réalisation de tâches signifiantes. Cette transformation reflète une prise de conscience : l'oral ne peut se développer de manière efficace que dans des contextes où l'apprenant est amené à agir, à interagir et à construire du sens.

Dans ce cadre, il devient nécessaire d'examiner les principales approches qui ont marqué

l'enseignement de l'oral en FLE, afin d'en comprendre les apports et les limites. Une attention particulière sera également portée à la méthode adoptée dans notre recherche, dont le choix ne relève pas du hasard, mais s'inscrit dans une réflexion didactique visant à répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

4.1. Les principales approches didactiques de l'oral

L'évolution des approches didactiques en matière d'enseignement de l'oral nous conduit à observer un déplacement progressif des priorités, passant d'une logique centrée sur la transmission de formes linguistiques à une orientation davantage tournée vers l'usage, l'interaction et la construction du sens. Ce repositionnement n'est pas anodin : il traduit une transformation du statut même de l'oral, désormais envisagé comme un espace d'action langagière où l'apprenant est amené à s'impliquer activement.

Dans cette perspective, l'approche communicative a constitué une rupture importante en affirmant que l'apprentissage d'une langue devait viser avant tout la capacité à communiquer dans des situations variées. Comme le soulignent Dolz et Schneuwly, *« L'approche communicative permet aux apprenants de savoir communiquer dans diverses situations ; l'enseignement de l'oral s'inscrit dans ce cadre, mais doit aller plus loin, en s'appuyant sur des genres oraux publics travaillés de manière séquentielle. »* (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 92). Cette orientation nous amène à dépasser une vision spontanée de l'oral pour l'inscrire dans une progression didactique structurée, où les genres discursifs constituent des supports privilégiés pour organiser les apprentissages.

Dans le prolongement de cette approche, la perspective par compétences nous invite à envisager l'oral comme une capacité à mobiliser des ressources linguistiques, discursives et pragmatiques dans des situations complexes. L'accent est alors mis sur l'interaction, comprise à la fois comme un processus de co-construction du sens et comme un espace d'apprentissage. À ce titre, Dolz et Schneuwly précisent que *« L'enseignement de l'oral s'inscrit dans un interactionnisme essentiellement intersubjectif, lorsque la priorité est donnée à la dynamique des échanges dans la classe, mais aussi dans un interactionnisme instrumental, lorsque l'accent est mis sur les outils langagiers et les genres. »* (Dolz & Schneuwly, 2006, p. 77). Cette double orientation nous permet de penser l'oral simultanément comme pratique sociale et comme objet didactique structuré.

Par ailleurs, l'approche par tâches vient renforcer cette dynamique en inscrivant l'apprentissage dans des situations proches de l'usage réel de la langue. L'oral y est mobilisé dans des activités complexes qui exigent de l'apprenant une implication active dans la gestion

de son discours. Comme le souligne Bouazri, *« L'oral, enseigné selon une approche par tâches, met en mouvement des activités complexes où l'apprenant doit produire, négocier, réguler et évaluer sa parole dans des situations proches de l'usage réel. »* (Bouazri, 2016, p. 12). Cette perspective rejoint les principes de la perspective actionnelle, dans laquelle l'apprenant est envisagé comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches signifiantes.

Ainsi, ces différentes approches convergent vers une même idée : l'oral ne peut se développer de manière efficace que dans des contextes d'interaction structurés, où l'apprenant est placé en situation d'agir avec la langue. L'enjeu ne réside plus uniquement dans ce qui est enseigné, mais dans la manière dont les situations d'apprentissage sont conçues pour favoriser une appropriation réelle et durable de la compétence orale.

4.2. La méthode adoptée

Le choix d'une méthode d'enseignement de l'oral ne peut être envisagé comme une simple option pédagogique ; il engage une conception précise de la langue, de l'apprentissage et du rôle de l'apprenant dans la construction de ses compétences. Dans le cadre de notre réflexion, l'orientation retenue s'inscrit dans une perspective qui privilégie la structuration progressive de la parole, en articulant pratiques discursives et accompagnement didactique.

Une première dimension essentielle repose sur le recours aux genres oraux comme supports d'apprentissage. Plutôt que de considérer l'oral comme une compétence globale et indifférenciée, cette approche permet de l'ancrer dans des formes discursives identifiables, telles que l'exposé, le débat ou l'interview. Dans cette logique, l'enseignement s'organise autour de séquences didactiques progressives qui alternent phases d'observation, d'analyse, d'entraînement et de production finale, permettant ainsi aux apprenants de s'approprier progressivement les caractéristiques des genres travaillés (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Une telle structuration confère à l'oral une cohérence pédagogique et évite de le réduire à des interventions ponctuelles et peu encadrées.

Cette orientation méthodologique ne saurait toutefois se limiter à la seule maîtrise des formes discursives. Elle implique également une articulation étroite entre différentes dimensions de la compétence orale. En effet, une approche efficace suppose de combiner les savoirs linguistiques, les capacités discursives et les compétences sociales nécessaires à l'interaction. Cela se traduit par la mise en place de dispositifs où l'apprenant est amené non seulement à produire, mais aussi à analyser sa propre parole, à la réguler et à l'améliorer dans une dynamique réflexive (Bouazri, 2016). L'oral devient ainsi un espace d'apprentissage conscient, où la production s'accompagne d'un retour critique sur les performances réalisées.

Dans le prolongement de cette perspective, la progression vers une maîtrise plus élaborée de l'oral passe par un travail de transformation de la parole. Il ne s'agit pas uniquement de favoriser l'expression spontanée, mais de guider l'apprenant vers des formes de discours plus organisées et adaptées aux situations de communication. Cette évolution s'appuie sur des activités qui encouragent l'écoute, la préparation et la reformulation, permettant ainsi de passer d'une parole immédiate à une parole progressivement planifiée et structurée, en cohérence avec les exigences du curriculum (Cuq & Gruca, 2012). Une telle démarche souligne l'importance de l'accompagnement didactique dans le développement de la compétence orale.

Ainsi, la méthode adoptée dans notre travail repose sur une conception intégrative de l'enseignement de l'oral, où les dimensions linguistiques, discursives et interactionnelles sont envisagées de manière complémentaire. Loin d'une approche improvisée, elle vise à offrir aux apprenants des repères structurants et des situations d'apprentissage progressives, favorisant une appropriation durable de la langue orale. Cette orientation constitue un levier essentiel pour répondre aux exigences du contexte scolaire et aux besoins spécifiques des apprenants.

Conclusion

L'exploration de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE met en évidence la complexité d'un objet didactique qui ne peut être réduit à une simple compétence linguistique. À travers l'examen du cadre général du FLE, nous avons montré que les notions de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère permettent de situer le français dans un environnement sociolinguistique spécifique, marqué en Algérie par une pluralité de statuts et de fonctions. Cette configuration particulière influence directement les représentations des apprenants ainsi que les pratiques pédagogiques.

L'analyse de l'oral en tant qu'objet didactique a, quant à elle, révélé une réalité plurielle, où se conjuguent interaction, immédiateté et ancrage contextuel. Loin d'être une compétence spontanée, l'oral suppose un apprentissage structuré, prenant en compte ses spécificités linguistiques et discursives. Dans le cadre scolaire, et plus particulièrement au niveau du collège, les objectifs assignés à son enseignement s'inscrivent dans une logique de développement de la compétence communicative, impliquant la capacité à comprendre, produire et organiser des discours adaptés aux situations de communication.

Le cas des apprenants de 3AM illustre de manière significative cette exigence, en mettant en lumière des attentes élevées en matière de production orale, souvent confrontées à des conditions d'apprentissage qui en limitent la réalisation. Cette tension souligne l'importance des choix méthodologiques dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral. L'examen des principales approches didactiques ainsi que de la méthode adoptée a permis de montrer que le développement de la compétence orale repose sur des dispositifs structurés, articulant genres discursifs, interaction et progression didactique.

Ainsi, l'oral apparaît comme un espace privilégié où se rencontrent enjeux linguistiques, pédagogiques et sociaux. Sa maîtrise ne peut être envisagée indépendamment des conditions dans lesquelles il est enseigné et appris. Cette réflexion ouvre la voie à l'analyse de la motivation, qui constitue un levier essentiel pour comprendre l'engagement des apprenants dans les activités orales. Le chapitre suivant s'attachera donc à explorer cette dimension, en mettant en lumière les facteurs susceptibles de soutenir ou, au contraire, de freiner l'investissement des apprenants dans l'apprentissage du FLE.

Chapitre 2 : La motivation dans l'apprentissage du FLE : cadres théoriques et implications pédagogiques

Introduction

La question de la motivation occupe une place centrale dans le champ de la didactique des langues étrangères. Si l'on admet que l'apprentissage d'une langue ne relève pas uniquement de mécanismes cognitifs, mais engage également des dimensions affectives, identitaires et sociales, alors la motivation apparaît comme une variable décisive dans la compréhension des parcours d'apprentissage. En contexte de Français Langue Étrangère (FLE), où les apprenants évoluent souvent dans un environnement exolingue et où l'exposition à la langue cible peut être limitée, la motivation ne constitue pas un simple facteur facilitateur : elle devient un véritable moteur de persévérance, d'investissement et de réussite.

Nous constatons, à travers les observations de terrain comme dans la littérature scientifique, que les performances linguistiques ne s'expliquent pas uniquement par les aptitudes ou les dispositifs pédagogiques mobilisés. À niveau cognitif comparable, certains apprenants progressent rapidement, s'engagent activement dans les tâches proposées et développent une autonomie croissante, tandis que d'autres manifestent une implication fragile, discontinue ou instrumentale. Cette variabilité interpelle directement la dimension motivationnelle et justifie un examen théorique approfondi.

La motivation ne peut toutefois être appréhendée comme un concept univoque. Elle renvoie à un processus dynamique qui initie, oriente et maintient l'action dans le temps. Elle est traversée par des tensions : entre intérêt personnel et contrainte institutionnelle, entre désir d'intégration et finalités utilitaires, entre projet identitaire et exigences académiques. En d'autres termes, la motivation en FLE s'inscrit à l'intersection du sujet apprenant, du contexte sociolinguistique et des pratiques pédagogiques. Nous considérons ainsi qu'elle doit être analysée dans une perspective à la fois psychologique et didactique, attentive aux interactions entre facteurs individuels et environnementaux.

Dans le cadre de ce mémoire, il nous semble nécessaire de clarifier les fondements théoriques qui structurent l'étude de la motivation en apprentissage des langues. Plusieurs modèles ont contribué à en préciser les contours, notamment les approches distinguant motivation intrinsèque et extrinsèque, les orientations intégrative et instrumentale, ainsi que les conceptualisations plus récentes centrées sur le soi futur de l'apprenant. Toutefois, l'enjeu n'est pas de proposer une recension exhaustive des théories existantes, mais d'identifier les cadres conceptuels les plus opératoires pour analyser notre objet de recherche.

Nous adopterons une posture analytique visant à articuler ces apports théoriques autour d'une compréhension fonctionnelle de la motivation en FLE. Il s'agira, d'une part, de définir

les principales typologies motivationnelles et d'en dégager les implications pour l'apprentissage des langues. D'autre part, nous examinerons les facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle, qu'ils soient d'ordre individuel, pédagogique ou contextuel. Enfin, nous mettrons en lumière les implications didactiques de ces approches, afin de situer notre réflexion dans une perspective appliquée.

1. Cadre conceptuel de la motivation

1.2. Définition et caractéristiques

La motivation est généralement définie, en psychologie de l'éducation, comme un processus dynamique qui initie, oriente et soutient l'activité d'un individu vers la réalisation d'un objectif. Elle ne se limite pas à une simple intention préalable à l'action ; elle intervient dans la mise en mouvement du sujet, dans la direction qu'il donne à son activité et dans la persévérance dont il fait preuve face aux obstacles (Deci & Ryan, 2000). Cette conception processuelle implique que la motivation ne peut être appréhendée comme un trait stable ou une disposition figée, mais comme une force évolutive, susceptible de varier selon les situations d'apprentissage.

Dans une perspective plus récente issue de la théorie de l'autodétermination, la motivation est envisagée comme un ensemble structuré de régulations interdépendantes qui se transforment au contact de l'environnement et des expériences vécues. Elle s'inscrit dans une dynamique d'interaction entre l'individu et son contexte, ce qui signifie que les conditions pédagogiques, le climat relationnel et la perception de compétence influencent directement sa qualité et son intensité (Ryan & Deci, 2017). En contexte de FLE, cette approche nous conduit à considérer que la motivation des apprenants n'est ni homogène ni linéaire : elle se construit, se renforce ou s'altère en fonction des dispositifs didactiques et des significations attribuées à l'apprentissage du français.

Afin de clarifier notre cadre conceptuel, il convient également de distinguer la motivation de notions connexes souvent mobilisées de manière interchangeable. La motivation renvoie aux raisons profondes et aux forces internes qui incitent l'apprenant à s'engager dans une activité. L'engagement, en revanche, correspond à l'expression observable de cette dynamique interne : il se manifeste à travers l'effort fourni, la persévérance et la participation active aux tâches proposées (Dörnyei, 2001). Autrement dit, si la motivation relève du registre des déterminants internes de l'action, l'engagement en constitue la traduction comportementale.

Par ailleurs, les attitudes doivent être distinguées de la motivation proprement dite. Elles renvoient aux évaluations affectives et cognitives qu'un individu formule à l'égard d'une langue, d'une communauté linguistique ou d'une situation d'apprentissage. Bien qu'elles puissent influencer l'orientation motivationnelle, elles ne se confondent pas avec les forces qui déclenchent et maintiennent le comportement (Gardner, 1985). Cette distinction conceptuelle est essentielle pour éviter toute confusion analytique dans l'interprétation des données empiriques.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons une conception de la motivation comme processus dynamique, situé et évolutif, distinct à la fois de l'engagement observable et des attitudes évaluatives, mais en interaction constante avec ces dimensions.

1.2.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, développée par Edward Deci et Richard Ryan, constitue aujourd'hui l'un des cadres les plus influents pour analyser la motivation humaine. Elle propose une conception large et intégrative de la dynamique motivationnelle, en postulant que la qualité de la motivation dépend étroitement des conditions dans lesquelles l'individu évolue. Selon cette perspective, certains environnements favorisent l'émergence d'une motivation autonome, plus profonde et durable, tandis que d'autres tendent à produire des formes de régulation plus contraintes et fragiles (Ryan & Deci, 2017). Ainsi, la nature de la motivation ne peut être dissociée du contexte : la manière dont un cadre éducatif soutient ou, au contraire, entrave les besoins psychologiques fondamentaux influe directement sur la qualité de l'engagement de l'apprenant (Ryan & Deci, 2000).

Au cœur de cette théorie se trouve la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque renvoie aux comportements entrepris pour le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction inhérents à l'activité elle-même. L'action est alors réalisée pour ce qu'elle procure en tant que telle, indépendamment de toute conséquence externe (Deci & Ryan, 2002). À l'inverse, la motivation extrinsèque concerne les conduites orientées vers l'obtention d'un résultat distinct de l'activité, qu'il s'agisse d'une récompense, d'une note, d'une reconnaissance sociale ou de toute autre finalité instrumentale (Deci & Ryan, 1985). Cette distinction ne doit toutefois pas être interprétée de manière dichotomique, car la théorie met précisément en évidence la diversité qualitative des formes de régulation extrinsèque.

En effet, Deci et Ryan organisent la motivation selon un continuum d'autodétermination allant de l'amotivation caractérisée par l'absence d'intention d'agir jusqu'aux formes pleinement intrinsèques. Entre ces deux pôles se situent différents degrés de motivation extrinsèque, variant selon le niveau d'appropriation et d'intégration des régulations par le sujet (Deci & Ryan, 2002). Plus la régulation est intériorisée et alignée avec les valeurs personnelles de l'individu, plus la motivation devient autonome, stable et résistante aux obstacles. Cette gradation permet de dépasser une lecture simpliste opposant motivation interne et externe, en mettant l'accent sur la qualité de la régulation plutôt que sur sa seule origine.

La théorie repose enfin sur l'hypothèse de trois besoins psychologiques fondamentaux,

considérés comme universels : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation ou d'appartenance. La satisfaction de ces besoins favorise le développement d'une motivation autonome et contribue au bien-être psychologique (Ryan & Deci, 2017). À l'inverse, des contextes qui entravent ces besoins en limitant la possibilité de choix, en fragilisant le sentiment d'efficacité ou en altérant le lien social tendent à générer des formes de motivation contrôlée, voire de démotivation (Ryan & Deci, 2000). Autrement dit, la qualité de l'environnement éducatif joue un rôle structurant dans l'orientation motivationnelle des apprenants.

En contexte de FLE, ce cadre théorique offre une grille d'analyse particulièrement opératoire. Il nous permet d'examiner dans quelle mesure les dispositifs pédagogiques soutiennent l'autonomie des apprenants, renforcent leur sentiment de compétence et nourrissent leur sentiment d'appartenance au groupe classe. La motivation n'apparaît plus alors comme une caractéristique individuelle isolée, mais comme le produit d'une interaction continue entre le sujet et son environnement d'apprentissage.

2. Typologies de la motivation en apprentissage des langues

2.1. Motivation intégrative et motivation instrumentale

Le modèle socio-éducationnel élaboré par Robert Gardner constitue l'un des cadres fondateurs de la recherche sur la motivation en acquisition des langues secondes. Dans cette perspective, la motivation en L2 est conçue comme un ensemble structuré de variables affectives interdépendantes, au sein desquelles les orientations intégrative et instrumentale occupent une place centrale (Gardner, 1985). L'apprentissage d'une langue ne relève donc pas uniquement de compétences cognitives, mais s'inscrit dans un réseau complexe de dispositions affectives, de représentations sociales et de dynamiques relationnelles.

Gardner met également en évidence l'interaction étroite entre motivation, attitudes et anxiété dans le processus d'acquisition. Ces dimensions ne fonctionnent pas isolément : les attitudes envers la communauté linguistique, le contexte d'apprentissage et la langue elle-même influencent la motivation, tandis que l'anxiété peut en moduler l'intensité et la stabilité (Gardner, 2001). Cette articulation souligne la dimension psychosociale de l'apprentissage linguistique, en insistant sur l'inscription de l'apprenant dans un environnement symbolique et culturel donné.

Au sein de ce modèle, la motivation intégrative renvoie au désir de l'apprenant de s'identifier à la communauté de la langue cible, d'en partager certaines valeurs et de participer à sa vie culturelle (Gardner, 1985). Elle implique une forme d'ouverture à l'altérité et une

projection de soi dans un espace socioculturel élargi. La motivation instrumentale, quant à elle, se rapporte à l'utilisation de la langue comme moyen d'atteindre des objectifs pratiques ou utilitaires, tels que la réussite académique, l'accès à l'emploi ou l'obtention d'informations (Gardner, 2001). Dans ce cas, la langue est envisagée comme un outil fonctionnel au service d'intérêts spécifiques.

Ce modèle a exercé une influence déterminante sur la recherche en motivation en L2 en fournissant un cadre conceptuel clair et opératoire. Il a permis de structurer les premières investigations empiriques et de souligner l'importance des facteurs sociopsychologiques dans l'apprentissage des langues. Toutefois, plusieurs travaux ultérieurs ont mis en lumière certaines limites. Dans des contextes multilingues contemporains marqués par la mobilité, la pluralité identitaire et la mondialisation, la distinction entre orientations intégrative et instrumentale apparaît parfois insuffisante pour rendre compte de la complexité des trajectoires motivationnelles (Noels, 2001). Par ailleurs, la difficulté à différencier de manière nette motivation, attitudes et anxiété a conduit certains chercheurs à plaider pour un élargissement du cadre théorique, notamment en intégrant davantage les dimensions du self et de l'identité (Ushioda, 2011).

Donc, le modèle socio-éducationnel demeure pertinent pour analyser les représentations des apprenants vis-à-vis de la francophonie et des usages sociaux du français. Néanmoins, son application exige une adaptation aux réalités actuelles, où les motivations peuvent être simultanément culturelles, académiques, professionnelles et identitaires. Cette tension entre héritage théorique et reconfiguration contemporaine justifie l'examen d'approches complémentaires, que nous aborderons dans la section suivante.

2.2. Le système motivationnel du « L2 Self »

Dans le prolongement des travaux socio-éducationnels, Zoltán Dörnyei propose le *L2 Motivational Self System* (L2MSS) comme un cadre théorique renouvelé, fondé sur les théories du self issues de la psychologie contemporaine. Cette approche marque un déplacement conceptuel majeur : la motivation en langue seconde n'est plus principalement analysée à partir des attitudes envers une communauté linguistique, mais à partir des représentations que l'apprenant construit de lui-même en tant qu'usager potentiel de la langue (Dörnyei, 2005). Le modèle s'inscrit néanmoins dans la continuité des travaux de Gardner, dont il reprend l'intuition centrale concernant la dimension identitaire de la motivation, tout en cherchant à l'adapter aux réalités globalisées et multilingues actuelles (Dörnyei, 2009).

Le premier pilier du modèle est l'*Ideal L2 Self*, qui renvoie à l'image de soi que l'apprenant aspire à devenir dans la langue cible. Il s'agit d'une projection positive et désirée

de soi en tant qu'utilisateur compétent du français, capable de communiquer avec aisance et légitimité (Dörnyei, 2009). Cette représentation joue un rôle moteur : plus l'écart perçu entre le soi actuel et cette image idéale est significatif, plus la tension motivationnelle tend à s'intensifier, incitant l'apprenant à réduire cette distance par l'effort et l'engagement (Papi, 2010). La motivation naît ainsi d'un mécanisme de régulation orienté vers l'avenir, ancré dans une vision personnelle.

À côté de cette dimension aspirationnelle, le modèle intègre l'*Ought-to L2 Self*, qui correspond aux attributs que l'apprenant estime devoir posséder pour satisfaire les attentes de son entourage ou éviter des conséquences négatives. Cette projection est davantage liée aux obligations perçues, aux pressions sociales ou institutionnelles (Dörnyei, 2005). Si elle peut générer une forte mobilisation, elle tend toutefois à produire une motivation plus contrôlée, souvent moins stable dans le temps que celle issue de l'Ideal L2 Self, car elle repose davantage sur des exigences externes que sur une appropriation personnelle du projet linguistique (Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

Le troisième composant du modèle, l'*L2 Learning Experience*, recentre l'analyse sur la dimension situationnelle de la motivation. Il englobe l'impact concret des expériences d'apprentissage : climat de classe, qualité des interactions, nature des tâches, posture de l'enseignant. Cette composante rappelle que la motivation ne se réduit pas à une projection identitaire future, mais se construit aussi dans l'ici-et-maintenant de la classe (Dörnyei, 2009). Pour certains apprenants, l'élan motivationnel naît directement d'une expérience positive du processus d'apprentissage lui-même, indépendamment d'une vision clairement élaborée du soi futur (Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

En contexte de FLE, le *L2 Motivational Self System* offre ainsi une grille d'analyse particulièrement pertinente. Il permet de comprendre comment les apprenants articulent leurs aspirations personnelles, les attentes sociales et leurs expériences pédagogiques concrètes. Cette approche intégrative répond aux limites des modèles antérieurs en tenant compte de la pluralité des trajectoires identitaires et des environnements d'apprentissage contemporains.

3. Facteurs influençant la motivation en FLE

3.1. Facteurs individuels

La notion de la motivation en FLE ne saurait faire abstraction des variables individuelles qui orientent l'investissement des apprenants. Parmi celles-ci, les représentations associées à la langue française occupent une place déterminante. Les images que l'apprenant se construit de la langue cible, de ses locuteurs et de la culture qu'elle véhicule influencent directement sa

disposition à consacrer du temps, de l'effort et de l'énergie à son apprentissage (Gardner, 1985). Ces représentations ne relèvent pas d'une simple opinion superficielle : elles structurent le rapport symbolique à la langue et conditionnent la valeur qui lui est attribuée.

Dans cette perspective, le statut sociolinguistique du français dans un contexte donné joue un rôle structurant. Le prestige associé à la langue, sa position dans les politiques éducatives, son utilité perçue sur le marché du travail ou dans la mobilité internationale contribuent à modeler les orientations motivationnelles des apprenants (Noels, 2001). Ainsi, dans certains environnements, le français peut être investi comme langue de distinction culturelle ou d'opportunité professionnelle, tandis que dans d'autres, il peut souffrir d'une concurrence avec d'autres langues perçues comme plus stratégiques. Ces facteurs macrosociaux s'intériorisent au niveau individuel et influencent la qualité de la motivation développée.

Un second facteur individuel majeur réside dans le sentiment d'efficacité personnelle. La perception que l'apprenant a de sa propre compétence constitue un levier central de la motivation autonome. Lorsqu'il se sent capable de comprendre, de progresser et de relever les défis proposés, il est davantage enclin à s'engager durablement dans l'apprentissage (Ryan & Deci, 2017). Cette perception n'est pas uniquement liée au niveau réel de maîtrise linguistique ; elle dépend également des retours pédagogiques, des expériences de réussite antérieures et du climat d'apprentissage.

Les travaux de Bandura montrent que le sentiment d'efficacité personnelle influence non seulement l'intensité de l'effort fourni, mais également le choix des tâches et la persévérance face aux difficultés (Bandura, 1997). Un apprenant convaincu de ses capacités tend à sélectionner des activités plus exigeantes, à maintenir son engagement malgré les obstacles et à interpréter les échecs comme des occasions d'apprentissage plutôt que comme des preuves d'incompétence. À l'inverse, une faible perception de compétence peut conduire à l'évitement des tâches complexes et à un désengagement progressif.

En contexte de FLE, ces deux dimensions représentations du français et sentiment d'efficacité personnelle interagissent étroitement. Un apprenant qui perçoit la langue comme socialement valorisée et qui se sent capable de progresser développera plus aisément une motivation stable et internalisée. L'analyse de ces facteurs individuels permet ainsi de mieux comprendre les variations observées dans les trajectoires motivationnelles et d'éclairer les enjeux pédagogiques qui en découlent.

3.2. Facteurs pédagogiques

Au-delà des variables individuelles, la motivation en FLE est profondément façonnée par

les conditions pédagogiques dans lesquelles l'apprentissage se déploie. Le climat de classe constitue à cet égard un déterminant majeur. Lorsqu'il est perçu comme soutenant l'autonomie et valorisant la compétence des apprenants, il favorise le développement d'une motivation plus internalisée et d'un engagement durable (Ryan & Deci, 2017). Un environnement où l'apprenant peut exprimer son point de vue, prendre des initiatives et recevoir des retours constructifs contribue à renforcer le sentiment de contrôle sur son apprentissage et à consolider sa persévérance.

À l'inverse, des pratiques pédagogiques excessivement contrôlantes, centrées sur la pression, la comparaison normative ou la sanction, tendent à frustrer les besoins psychologiques fondamentaux. Elles sont généralement associées à des formes de motivation plus extrinsèques, voire à des états d'amotivation (Aelterman et al., 2019). Dans ces contextes, l'apprenant agit davantage pour se conformer aux exigences externes que par adhésion personnelle au projet d'apprentissage, ce qui fragilise la stabilité de son investissement.

La nature des tâches proposées joue également un rôle structurant dans la dynamique motivationnelle. Des activités qui présentent un niveau de défi ajusté aux compétences des apprenants, tout en leur laissant une marge de choix, soutiennent plus efficacement la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002). Le sentiment de progresser face à une difficulté maîtrisable nourrit la perception de compétence et favorise l'engagement actif. À cela s'ajoute la dimension de pertinence : lorsque les tâches sont perçues comme significatives et en lien avec les objectifs personnels ou académiques des apprenants, elles renforcent leur implication et leur persévérance (Dörnyei, 2001). En FLE, l'ancrage des activités dans des situations authentiques ou socialement valorisées peut ainsi contribuer à accroître la valeur perçue de l'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant apparaît enfin central dans la structuration de cet environnement motivationnel. En organisant les interactions, en modulant les exigences et en ajustant les rétroactions, il contribue directement à nourrir les besoins d'autonomie, de compétence et de relation identifiés par la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017). Les recherches montrent que des enseignants perçus comme soutenants, flexibles et attentifs aux besoins des apprenants favorisent davantage une motivation autonome que ceux adoptant un style plus directif ou distant (Aelterman et al., 2019). La posture pédagogique ne se limite donc pas à la transmission de contenus ; elle participe activement à la construction du climat motivationnel de la classe.

En contexte de FLE, ces facteurs pédagogiques prennent une importance particulière,

notamment lorsque l'exposition à la langue en dehors de la classe demeure limitée. La classe devient alors un espace déterminant où se construisent non seulement les compétences linguistiques, mais aussi le rapport affectif et identitaire à la langue française.

3.3. Facteurs contextuels

La motivation en FLE ne se construit pas uniquement dans l'espace de la classe ou à partir de dispositions individuelles ; elle est également façonnée par des déterminants contextuels plus larges. Le statut sociolinguistique du français dans le pays ou la région d'apprentissage exerce une influence significative sur la force et l'orientation des motivations développées par les apprenants. Le prestige associé à la langue, sa place dans le système éducatif, son utilité institutionnelle ou diplomatique participent à structurer les représentations collectives et, par ricochet, les dynamiques motivationnelles individuelles (Gardner, 1985). Une langue perçue comme socialement valorisée ou stratégiquement utile tend à susciter un investissement plus soutenu.

Toutefois, dans des contextes plurilingues où le français coexiste avec d'autres langues dominantes qu'il s'agisse de langues nationales ou internationales la hiérarchie symbolique entre ces langues influe directement sur les orientations motivationnelles. Il a été observé que, lorsque le français n'occupe pas une position centrale dans l'espace socioprofessionnel, les apprenants développent plus fréquemment une motivation de type instrumentale, liée à des objectifs précis et pragmatiques, tandis que la dimension intégrative demeure moins marquée (Noels, 2001). La motivation apparaît ainsi sensible aux rapports de force linguistiques et aux dynamiques de marché.

Les finalités académiques et professionnelles constituent un autre levier contextuel déterminant. Les objectifs liés à l'obtention de diplômes, à la réussite universitaire ou à l'accès à l'emploi orientent souvent l'apprentissage vers des formes de motivation principalement instrumentales (Gardner, 2001). Dans cette configuration, la langue est envisagée comme un moyen stratégique au service d'un projet d'orientation ou de mobilité sociale. Cette instrumentalisation n'implique pas nécessairement un engagement superficiel, mais elle conditionne la nature des efforts fournis et les priorités d'apprentissage.

Plus largement, dans de nombreux contextes de FLE, les apprenants perçoivent le français comme un outil fonctionnel intégré à un parcours académique ou professionnel plus vaste. Cette perception structure leurs comportements d'apprentissage, leurs attentes vis-à-vis de la formation et leur rapport aux contenus proposés (Ushioda, 2011). Ainsi, la motivation ne peut être dissociée des trajectoires sociales et des projets d'avenir dans lesquels elle s'inscrit.

L'examen de ces facteurs contextuels met en évidence le caractère situé et socialement ancré de la motivation en FLE. Comprendre les dynamiques motivationnelles suppose dès lors de prendre en compte non seulement les variables psychologiques et pédagogiques, mais également l'environnement sociolinguistique et les enjeux institutionnels qui encadrent l'apprentissage.

4. Implications didactiques sur la motivation en FLE

Les cadres théoriques précédemment mobilisés ne prennent pleinement sens qu'à la condition d'être traduits en orientations pédagogiques concrètes. En contexte de FLE, la question n'est pas seulement de comprendre la motivation, mais de créer les conditions favorables à son émergence, à son maintien et à sa consolidation.

Favoriser la motivation intrinsèque suppose, en premier lieu, de concevoir un environnement d'apprentissage qui soutienne les besoins d'autonomie, de compétence et de relation. Une pédagogie attentive à ces dimensions contribue à développer une motivation plus autonome et qualitativement plus riche (Ryan & Deci, 2017). Dans cette perspective, l'enseignant ne se limite pas à transmettre des contenus linguistiques ; il structure un cadre dans lequel l'apprenant se sent capable d'agir, reconnu dans ses efforts et intégré à une dynamique collective. L'usage de tâches authentiques, l'introduction de marges de choix dans les contenus ou les modalités de travail, ainsi que la diversification des formats pédagogiques participent également à renforcer l'intérêt et la curiosité des apprenants (Dörnyei, 2001). L'enjeu est de transformer l'apprentissage du français en expérience signifiante plutôt qu'en simple obligation curriculaire.

Le développement de l'autonomie constitue un levier central dans cette dynamique. Lorsque les apprenants disposent d'espaces de décision, de planification et de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage, leur engagement tend à devenir plus profond et plus durable (Ryan & Deci, 2017). En FLE, encourager l'appropriation des objectifs, la pratique de l'auto-évaluation et la régulation des tâches contribue à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, facteur clé de la persévérance (Dörnyei, 2001). L'autonomie ne signifie pas absence de cadre ; elle suppose au contraire un accompagnement structuré qui permette à l'apprenant de développer progressivement sa capacité d'autorégulation.

La prévention de la démotivation constitue un autre enjeu didactique majeur. Les recherches montrent que la perte d'intérêt apparaît fréquemment lorsque les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence ou de relation sont régulièrement entravés dans l'environnement d'apprentissage (Ryan & Deci, 2017). Une pédagogie attentive à ces signaux

précoces met l'accent sur la valorisation des progrès, le soutien émotionnel et la limitation des pratiques excessivement contrôlantes (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Reconnaître les efforts fournis, ajuster le niveau de difficulté des tâches et instaurer un climat relationnel sécurisant contribuent à préserver le rapport positif à la langue.

Enfin, la construction de situations d'apprentissage signifiantes apparaît déterminante pour structurer une motivation durable. Des activités ancrées dans des projets concrets, en lien avec les perspectives scolaires, professionnelles ou personnelles des apprenants, renforcent leur implication (Dörnyei, 2009). Lorsque les tâches permettent d'articuler l'usage du français à une identité désirée en résonance avec l'Ideal L2 Self et à des objectifs clairement identifiés, la motivation s'inscrit dans une vision cohérente et orientée vers l'avenir (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). L'apprentissage devient alors un vecteur de projection de soi, et non une simple exigence académique.

Ainsi, les implications didactiques issues des modèles motivationnels invitent à repenser la classe de FLE comme un espace stratégique de construction identitaire, d'autonomisation et de valorisation progressive des compétences. La motivation ne se décrète pas ; elle se construit dans l'interaction entre pratiques pédagogiques, projets personnels et conditions institutionnelles.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il apparaît que la motivation en FLE ne peut être appréhendée comme une variable périphérique ou secondaire du processus d'apprentissage. Elle constitue un construit central, dynamique et multidimensionnel, situé à l'intersection des dimensions psychologiques, pédagogiques et sociocontextuelles. Les apports de la théorie de l'autodétermination ont permis de mettre en évidence l'importance de la qualité de la motivation, en soulignant le rôle structurant des besoins d'autonomie, de compétence et de relation dans la construction d'un engagement durable. La distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque, enrichie par la notion de continuum, offre une lecture nuancée des formes d'investissement observées en classe de FLE.

Le modèle socio-éducationnel a, quant à lui, contribué à ancrer la motivation dans une perspective psychosociale, en mettant en lumière les orientations intégrative et instrumentale ainsi que l'interaction entre attitudes, anxiété et engagement. Les développements plus récents autour du *L2 Motivational Self System* ont prolongé cette réflexion en intégrant la dimension identitaire et projective de l'apprentissage linguistique. La motivation apparaît dès lors comme intimement liée aux représentations de soi, aux aspirations futures et aux expériences concrètes vécues en classe.

L'examen des facteurs individuels, pédagogiques et contextuels a également montré que la motivation en FLE se construit dans un environnement spécifique, marqué par le statut sociolinguistique du français, les finalités académiques et professionnelles des apprenants ainsi que la qualité du climat de classe. L'enseignant joue, à cet égard, un rôle déterminant dans la structuration d'un cadre soutenant, capable de prévenir la démotivation et de favoriser une implication autonome.

De ce fait, la motivation ne relève ni d'un simple trait personnel ni d'une variable entièrement contrôlable par l'institution. Elle résulte d'une interaction continue entre le sujet, ses projets, ses représentations et les dispositifs pédagogiques proposés. Ce cadre théorique constitue le socle conceptuel de notre recherche. Il guidera l'analyse des données empiriques en permettant d'interpréter les comportements, les discours et les trajectoires des apprenants à la lumière des modèles exposés.

Chapitre 3 : la traduction en classe de FLE : fondements théoriques et conceptuels

Chapitre 3 : la traduction en classe de FLE : fondements théoriques et conceptuels

Introduction

La traduction occupe une place essentielle dans l'enseignement des langues étrangères, bien au-delà de sa conception traditionnelle liée à la méthode grammaire-traduction. Longtemps réduite à un simple exercice de transposition linguistique, elle est aujourd'hui reconnue comme une activité complexe mobilisant des compétences linguistiques, cognitives, discursives et interculturelles. Traduire ne consiste pas uniquement à passer d'une langue à une autre, mais à comprendre, interpréter et reconstruire un message dans un nouvel espace communicatif.

Dans le contexte du FLE, la traduction retrouve une importance particulière à travers la notion de médiation développée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). L'apprenant devient alors un acteur capable de reformuler, transmettre et faciliter la compréhension entre plusieurs interlocuteurs. Cette perspective redonne à la traduction une valeur didactique forte, notamment dans le développement de la compétence orale.

Ce chapitre vise ainsi à analyser la traduction comme objet théorique et comme outil pédagogique. Nous aborderons d'abord la notion de traduction, ses types et les niveaux d'équivalence. Nous examinerons ensuite les principales théories traductologiques avant d'étudier la place de la traduction dans l'enseignement du FLE, en particulier son lien avec le développement de la compétence orale.

Chapitre 3 : la traduction en classe de FLE : fondements théoriques et conceptuels

1. La notion de traduction

La traduction constitue un champ de réflexion particulièrement vaste, situé au croisement de la linguistique, de la communication, de la culture et de la didactique des langues. Nous ne pouvons l'envisager comme une simple substitution lexicale entre deux langues, car elle engage des mécanismes complexes de compréhension, d'interprétation et de reformulation. Traduire ne consiste pas uniquement à transférer des mots, mais à reconstruire du sens dans un autre système linguistique et culturel.

Cette complexité explique la diversité des approches théoriques qui ont tenté de définir la traduction et d'en préciser les finalités. La traduction suppose une double compétence : linguistique et culturelle. Elle exige du traducteur une capacité à comprendre l'intention communicative du texte source, à identifier ses implicites et à reformuler le message de manière cohérente dans la langue cible.

Catford définit la traduction comme « translation is the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL) » (Catford, 1965, p. 20). Cette définition met l'accent sur la notion d'équivalence textuelle et montre que la traduction repose sur la recherche d'un rapport fonctionnel entre deux textes. Toutefois, cette approche linguistique reste partielle, car elle ne prend pas toujours en compte la dimension contextuelle et culturelle.

Newmark enrichit cette perspective lorsqu'il affirme que « translation is rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text » (Newmark, 1988, p. 5). Ici, l'accent est mis sur le sens et l'intention de l'auteur, ce qui montre que traduire implique une médiation interprétative et non une simple correspondance formelle.

Dans le domaine didactique, la traduction devient également un outil d'apprentissage. Elle permet aux apprenants de comparer les langues, de développer leur conscience métalinguistique et de mieux comprendre les mécanismes du fonctionnement linguistique. Elle favorise ainsi une approche réflexive de l'apprentissage, particulièrement utile dans l'enseignement du FLE.

La traduction apparaît donc comme une activité complexe de médiation, où la fidélité ne se mesure pas uniquement à la proximité des mots, mais à la capacité de restituer le sens dans un nouvel environnement discursif. Elle constitue ainsi un outil théorique et pédagogique fondamental dans l'apprentissage des langues étrangères.

1.1 Définition de la traduction

Définir la traduction revient à interroger la nature même du passage entre deux langues, mais également entre deux systèmes culturels et deux univers de représentation. Nous ne pouvons considérer la traduction comme une simple substitution lexicale, car elle engage une opération intellectuelle complexe qui mobilise compréhension, interprétation et reformulation. Traduire ne signifie pas remplacer des mots par d'autres mots, mais reconstruire un message dans un nouvel espace linguistique, en tenant compte du sens, du contexte et du destinataire.

L'une des définitions les plus citées en traductologie demeure celle de Catford, qui affirme que « *translation is the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)* » (Catford, 1965, p. 20). Cette citation, fondatrice dans l'approche linguistique de la traduction, met l'accent sur la notion d'équivalence textuelle. Nous comprenons ici que la traduction repose sur la recherche d'un rapport fonctionnel entre le texte source et le texte cible, même si cette équivalence ne peut jamais être parfaitement absolue.

Dans une perspective plus orientée vers le sens, Newmark propose une définition qui élargit cette conception en affirmant que « *translation is rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text* » (Newmark, 1988, p. 5). Cette formulation montre que la traduction ne consiste pas uniquement à transférer des structures linguistiques, mais à restituer l'intention communicative de l'auteur. Le traducteur devient alors un médiateur du sens, chargé de préserver la portée discursive du texte dans la langue d'arrivée.

Vinay et Darbelnet (1958), dans leur approche stylistique comparée, insistent également sur la nécessité de dépasser la traduction littérale lorsque celle-ci nuit à la cohérence du message. Leur travail montre que le traducteur doit adapter sa démarche selon les contraintes syntaxiques, culturelles et pragmatiques des deux langues. En paraphrasant leur réflexion, nous comprenons que la fidélité en traduction ne se mesure pas uniquement à la proximité formelle avec le texte original, mais à la capacité de produire un message naturel et pertinent dans la langue cible.

La théorie interprétative viendra renforcer cette vision en affirmant que le traducteur traduit avant tout un vouloir-dire et non une suite de signes linguistiques. Lederer (1994) explique que comprendre un texte suppose de dépasser les mots pour accéder à l'intention globale du

discours. Cette approche rappelle que la traduction est fondamentalement un acte de compréhension avant d'être un acte de reformulation.

Dans le domaine didactique, cette définition prend une dimension supplémentaire. La traduction devient également un outil pédagogique permettant aux apprenants de comparer les langues, de réfléchir sur les structures linguistiques et de développer une conscience métalinguistique. Cook (2010) souligne que la traduction peut favoriser une meilleure compréhension des mécanismes linguistiques en rendant visibles les différences entre langue maternelle et langue cible.

Ainsi, définir la traduction suppose de dépasser une approche strictement linguistique pour reconnaître sa dimension cognitive, culturelle et pédagogique. Elle apparaît comme une activité de médiation complexe, où le traducteur ne cherche pas seulement à reproduire un texte, mais à reconstruire du sens dans une autre langue, pour un autre lecteur et dans un autre contexte discursif.

1.2 Les types de traduction

La traduction ne constitue pas une pratique uniforme ni un procédé unique applicable à toutes les situations discursives. Elle recouvre au contraire une pluralité de formes qui varient selon la nature du texte, l'objectif de communication, le public visé ainsi que le contexte culturel dans lequel s'inscrit l'acte traductif. Nous ne pouvons donc envisager la traduction comme une activité homogène ; elle se décline en plusieurs types, chacun mobilisant des compétences spécifiques et répondant à des finalités distinctes.

L'une des classifications les plus fondamentales demeure celle proposée par Roman Jakobson, qui distingue trois formes principales de traduction. Il affirme que *« we distinguish three ways of interpreting a verbal sign: it may be translated into other signs of the same language, into another language, or into another, nonverbal system of symbols »* (Jakobson, 1959, p. 233). Cette citation constitue une référence majeure en traductologie, car elle élargit considérablement la conception traditionnelle de la traduction. Nous comprenons ici que traduire ne signifie pas uniquement passer d'une langue à une autre, mais peut également impliquer une reformulation intralinguale ou un passage vers un autre système sémiotique.

La première forme est la traduction intralinguale, également appelée reformulation. Elle consiste à interpréter un message à l'intérieur d'une même langue en utilisant d'autres

expressions. Cette pratique apparaît fréquemment dans les paraphrases, les explications pédagogiques, les simplifications de textes complexes ou encore les reformulations destinées à des publics spécifiques. Dans l'enseignement des langues, cette forme de traduction joue un rôle important, notamment lorsqu'il s'agit de rendre un contenu plus accessible sans quitter la langue cible.

La deuxième forme est la traduction interlinguale, qui correspond à la conception classique de la traduction. Elle désigne le transfert d'un message d'une langue source vers une langue cible. C'est cette forme qui constitue le cœur des études traductologiques traditionnelles et qui mobilise le plus fortement les notions d'équivalence, de fidélité et d'adaptation culturelle. Traduire un texte littéraire, juridique ou pédagogique relève principalement de cette catégorie.

La troisième forme est la traduction intersémiotique, qui consiste à interpréter un message verbal à travers un autre système de signes non verbaux, comme l'image, la musique, le geste ou le schéma. Cette approche montre que la traduction dépasse le cadre strictement linguistique pour toucher à l'ensemble des systèmes de représentation. Dans le domaine éducatif, cela peut se manifester lorsqu'un enseignant transforme un texte complexe en support visuel afin d'en faciliter la compréhension.

Au-delà de cette classification fondatrice, plusieurs chercheurs ont proposé d'autres distinctions selon les objectifs de la traduction. Newmark (1988) différencie notamment la traduction sémantique et la traduction communicative. La traduction sémantique cherche à rester au plus près du texte source, en respectant sa structure, son style et ses nuances lexicales, tandis que la traduction communicative privilégie l'effet produit sur le lecteur cible et l'accessibilité du message. En paraphrasant Newmark, nous comprenons que le choix entre ces deux approches dépend du type de texte et de l'intention du traducteur.

Par ailleurs, la nature même des textes conduit à distinguer plusieurs domaines spécialisés. La traduction littéraire exige une sensibilité stylistique importante, car elle implique la restitution de la voix de l'auteur, du rythme et des effets esthétiques. La traduction technique, au contraire, repose davantage sur la précision terminologique et la clarté informative. La traduction juridique demande une rigueur extrême, en raison des implications institutionnelles et normatives du texte. La traduction audiovisuelle, quant à elle, doit tenir compte de contraintes temporelles, culturelles et multimodales, notamment dans le sous-titrage et le doublage.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la traduction pédagogique occupe une place spécifique. Elle ne vise pas la production d'un texte professionnel destiné à un lecteur réel, mais l'apprentissage de la langue elle-même. Delisle (1980) explique que la traduction pédagogique permet de développer la réflexion linguistique, la conscience grammaticale et l'analyse contrastive entre langue maternelle et langue étrangère. Nous comprenons ainsi que cette forme de traduction dépasse la simple restitution du sens pour devenir un outil de formation linguistique.

La diversité des types de traduction montre que l'acte traductif ne peut être enfermé dans une définition unique. Chaque forme répond à des exigences particulières et engage des choix méthodologiques différents. Cette pluralité confirme que traduire ne consiste pas à appliquer une règle fixe, mais à adapter continuellement son travail aux besoins du texte, du contexte et du destinataire. La traduction apparaît ainsi comme une activité profondément située, où la compétence du traducteur repose sur sa capacité à négocier entre fidélité, clarté et pertinence communicative.

1.3 Les niveaux d'équivalence en traduction

La question de l'équivalence constitue l'un des axes centraux de la traductologie, dans la mesure où elle interroge la possibilité même de traduire. Toute traduction repose sur une tension permanente entre fidélité au texte source et adaptation au texte cible. Nous ne pouvons envisager l'acte traductif sans nous confronter à cette problématique essentielle : comment transmettre un message d'une langue à une autre sans en altérer le sens, la valeur stylistique ou la portée culturelle ? L'équivalence devient ainsi le point de rencontre entre deux systèmes linguistiques distincts, mais aussi entre deux univers culturels et discursifs.

Pendant longtemps, l'équivalence a été pensée dans une perspective essentiellement linguistique, fondée sur la recherche de correspondances entre unités lexicales, grammaticales ou syntaxiques. Cette approche a permis de structurer les premières théories de la traduction, mais elle s'est rapidement révélée insuffisante face à la complexité réelle des textes. Nous comprenons alors que traduire ne consiste pas à établir une identité formelle entre deux langues, mais à reconstruire un sens pertinent dans un nouveau contexte de réception.

Eugene Nida a profondément renouvelé cette réflexion en introduisant la distinction entre équivalence formelle et équivalence dynamique. Il affirme que *« formal equivalence focuses attention on the message itself, in both form and content »* tandis que *« dynamic equivalence is*

based on the principle of equivalent effect » (Nida, 1964, p. 159). Cette citation montre que l'équivalence formelle cherche à préserver au maximum la structure et le contenu du texte source, alors que l'équivalence dynamique privilégie la réaction du lecteur de la langue cible. Nous comprenons ainsi que la fidélité peut être envisagée de deux manières différentes : soit par la conservation de la forme, soit par la reproduction de l'effet communicatif.

L'équivalence formelle se révèle particulièrement importante dans les textes religieux, juridiques ou scientifiques, où la précision terminologique constitue une exigence fondamentale. Dans ces domaines, la moindre variation peut modifier profondément le sens du message. À l'inverse, l'équivalence dynamique est souvent privilégiée dans les textes littéraires, pédagogiques ou publicitaires, où l'objectif principal consiste à produire chez le lecteur cible une impression similaire à celle du lecteur du texte original.

Vinay et Darbelnet (1958) ont enrichi cette réflexion en montrant que l'équivalence peut être atteinte à travers différents procédés traductifs, tels que la modulation, la transposition, l'adaptation ou l'équivalence proprement dite. Leur approche démontre que la fidélité ne dépend pas nécessairement d'une proximité structurelle, mais de la capacité à maintenir la valeur communicative du message. En paraphrasant leur analyse, nous comprenons que l'équivalence relève souvent d'un ajustement intelligent plutôt que d'une correspondance directe.

Catford (1965) introduit quant à lui la notion de *translation shifts*, c'est-à-dire les changements structurels qui apparaissent lorsqu'une équivalence directe entre deux langues est impossible. Ces transformations peuvent concerner la syntaxe, la morphologie ou encore l'organisation textuelle. Cette perspective montre que l'équivalence textuelle n'implique pas l'identité formelle, mais une relation fonctionnelle entre deux segments linguistiques.

Par ailleurs, l'équivalence ne peut être pensée sans sa dimension culturelle. Certains éléments du texte source renvoient à des réalités propres à une société donnée et ne trouvent pas toujours de correspondance immédiate dans la langue cible. Les expressions idiomatiques, les références historiques, les implicites sociaux ou les valeurs symboliques exigent souvent une adaptation interprétative. Lederer (1994) explique que le traducteur doit accéder au vouloir-dire du texte et non se limiter aux mots eux-mêmes. Nous comprenons ainsi que l'équivalence culturelle suppose une compréhension profonde du contexte et des représentations collectives.

Dans le domaine didactique, cette réflexion sur l'équivalence revêt une importance particulière. Les apprenants ont souvent tendance à rechercher des correspondances mot à mot entre leur langue maternelle et la langue étrangère, ce qui peut produire des interférences et des erreurs de transfert. L'enseignement de l'équivalence permet alors de développer une conscience plus fine des différences entre les systèmes linguistiques et de dépasser une vision mécanique de la traduction.

L'équivalence apparaît donc moins comme une correspondance parfaite que comme un processus de négociation entre plusieurs contraintes : fidélité au texte source, lisibilité dans la langue cible, cohérence culturelle et finalité communicative. Le traducteur devient ainsi un médiateur chargé de reconstruire le sens plutôt que de reproduire la forme. La réussite d'une traduction dépend alors de sa capacité à préserver la fonction du texte et la pertinence de son interprétation dans un nouvel espace discursif.

2. Les principales théories de la traduction

L'étude de la traduction ne peut se limiter à l'observation de ses pratiques ; elle exige également une réflexion théorique permettant de comprendre les mécanismes qui gouvernent le passage d'une langue à une autre. La traductologie s'est construite progressivement comme discipline scientifique à travers plusieurs approches qui ont tenté d'expliquer la nature de l'acte traductif, les choix du traducteur et les relations entre texte source et texte cible. Nous ne pouvons donc aborder la traduction sans prendre en considération les cadres conceptuels qui ont structuré son évolution.

Pendant longtemps, la traduction a été envisagée principalement sous un angle linguistique. L'objectif consistait à identifier les correspondances entre les structures grammaticales, lexicales et syntaxiques de deux langues, dans une logique d'équivalence formelle. Cette approche a permis de poser les premières bases méthodologiques de la traductologie moderne, notamment à travers les travaux de Catford (1965), Vinay et Darbelnet (1958) ou encore Nida (1964). Toutefois, la complexité des textes et la diversité des situations de communication ont rapidement montré les limites d'une vision exclusivement centrée sur la langue.

À partir des années 1970, la réflexion traductologique s'est progressivement déplacée vers le sens, l'interprétation et la fonction du texte. Traduire ne consistait plus seulement à transférer des structures linguistiques, mais à comprendre un vouloir-dire, à l'interpréter et à le reformuler dans un autre contexte culturel. Cette évolution a donné naissance à la théorie interprétative de

la traduction, développée notamment par Seleskovitch (1975) et Lederer (1994), qui ont insisté sur la primauté du sens sur la forme et sur le rôle actif du traducteur comme médiateur.

Parallèlement, l'approche fonctionnelle a introduit une autre transformation majeure en mettant l'accent sur la finalité de la traduction. La théorie du Skopos, proposée par Vermeer (1989), affirme que la qualité d'une traduction dépend avant tout de l'objectif qu'elle doit remplir dans la culture d'arrivée. Le texte cible n'est plus évalué uniquement à partir de sa fidélité au texte source, mais en fonction de sa capacité à répondre aux attentes du destinataire et à remplir efficacement sa fonction communicative.

Cette évolution montre que la traductologie est passée d'une logique de correspondance à une logique de médiation. Le traducteur n'est plus considéré comme un simple passeur de mots, mais comme un acteur décisionnel, capable d'interpréter, d'adapter et de négocier le sens selon les exigences du contexte.

Dans cette perspective, l'étude des principales théories de la traduction permet de mieux comprendre la richesse et la complexité de l'acte traductif. Nous examinerons d'abord la théorie linguistique de la traduction, qui a posé les bases structurelles de l'analyse traductologique. Nous aborderons ensuite la théorie interprétative, centrée sur la déverbalisation et la reconstruction du sens. Enfin, nous analyserons l'approche fonctionnelle et la théorie du Skopos, qui replacent la finalité communicative au cœur du processus traductif.

2.1 La théorie linguistique de la traduction

La théorie linguistique de la traduction constitue l'un des premiers fondements scientifiques de la traductologie moderne. Elle s'est développée dans une période où la traduction était principalement envisagée comme un phénomène de transfert entre deux systèmes linguistiques distincts. Nous ne pouvions alors comprendre l'acte traductif qu'à travers l'étude des structures grammaticales, lexicales et syntaxiques qui relient la langue source à la langue cible. Cette approche a permis d'établir les premières bases méthodologiques de l'analyse traductive, en mettant l'accent sur la notion d'équivalence linguistique.

Dans cette perspective, la traduction était considérée comme une opération de substitution organisée, où le traducteur devait identifier les correspondances les plus appropriées entre les unités de deux langues. Catford propose une définition emblématique lorsqu'il affirme que *« translation is the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual*

material in another language (TL) » (Catford, 1965, p. 20). Cette citation montre que la traduction est pensée ici comme un remplacement textuel fondé sur la recherche d'une équivalence. Nous comprenons ainsi que la priorité est accordée à la relation formelle entre les structures linguistiques, davantage qu'à l'intention communicative ou au contexte culturel.

Cette approche repose sur l'idée que les langues, malgré leurs différences, présentent des points de correspondance permettant le passage d'un système à un autre. Toutefois, Catford reconnaît lui-même que cette correspondance n'est pas toujours directe. Il introduit ainsi la notion de *translation shifts*, c'est-à-dire les changements structurels qui apparaissent lorsqu'une équivalence formelle n'est pas possible. Ces transformations peuvent concerner la morphologie, la syntaxe ou encore l'organisation textuelle. En paraphrasant sa réflexion, nous comprenons que la traduction n'est pas toujours un transfert linéaire ; elle implique souvent des ajustements nécessaires pour préserver la cohérence du message (Catford, 1965).

Vinay et Darbelnet ont également apporté une contribution majeure à cette approche à travers leur ouvrage *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958). Ils distinguent deux grandes stratégies de traduction : la traduction directe et la traduction oblique. La première comprend l'emprunt, le calque et la traduction littérale, tandis que la seconde regroupe la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Leur analyse montre que le traducteur ne peut pas toujours rester fidèle à la structure du texte source ; il doit parfois modifier la forme pour préserver le sens et l'effet communicatif. Cette classification demeure aujourd'hui encore une référence importante dans l'enseignement de la traduction.

Eugene Nida enrichit cette théorie en introduisant une distinction essentielle entre équivalence formelle et équivalence dynamique. Il affirme que *« dynamic equivalence is to be defined in terms of the degree to which the receptors of the message in the receptor language respond to it in substantially the same manner as the receptors in the source language »* (Nida, 1964, p. 159). Cette citation marque une évolution importante, car elle montre que la traduction ne doit pas seulement préserver la forme, mais aussi l'effet produit sur le lecteur. Nous comprenons ainsi que la fidélité peut être envisagée à la fois sur le plan structurel et sur le plan communicatif.

Malgré son apport fondamental, la théorie linguistique a rapidement montré certaines limites. En se concentrant principalement sur les structures de la langue, elle peine à rendre compte des dimensions pragmatiques, culturelles et implicites du discours. Certains textes,

notamment littéraires, humoristiques ou idiomatiques, résistent à une analyse strictement linguistique, car leur sens dépasse largement les unités lexicales qui les composent. Mounin (1963) souligne que la traduction implique un transfert de significations et non un simple transport de mots, ce qui montre la nécessité de dépasser la seule équivalence formelle.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette théorie conserve néanmoins une importance considérable. Elle permet aux apprenants de comparer les structures linguistiques, d'identifier les différences syntaxiques et de développer une conscience contrastive entre langue maternelle et langue étrangère. Cette approche favorise ainsi la réflexion grammaticale et l'analyse métalinguistique, particulièrement utiles dans l'apprentissage du FLE.

La théorie linguistique de la traduction a donc constitué une étape essentielle dans la construction de la traductologie. Même si elle ne suffit pas à expliquer l'ensemble des phénomènes traductifs, elle a permis de poser les bases scientifiques de l'analyse de la traduction et d'ouvrir la voie à des approches plus complexes, centrées sur le sens, l'interprétation et la finalité communicative.

2.2 La théorie interprétative de la traduction

La théorie interprétative de la traduction marque une rupture importante avec les approches strictement linguistiques qui dominaient les premières réflexions traductologiques. Alors que la théorie linguistique accordait une place centrale aux correspondances entre structures grammaticales et lexicales, l'approche interprétative déplace l'attention vers le sens, la compréhension et l'intention communicative. Nous ne pouvons plus envisager la traduction comme une simple substitution de signes ; elle devient un processus cognitif complexe, fondé sur l'interprétation du message et sa reformulation dans une autre langue.

Cette théorie s'est principalement développée au sein de l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs de Paris (ESIT), à travers les travaux de Danica Seleskovitch et Marianne Lederer. Elle repose sur l'idée fondamentale que le traducteur ne traduit pas des mots isolés, mais un vouloir-dire, c'est-à-dire l'intention profonde portée par le discours. Seleskovitch explique que la traduction ne relève pas d'un transcodage linguistique, mais d'une opération intellectuelle qui consiste à comprendre le sens global avant de le reformuler (Seleskovitch, 1975). En paraphrasant cette approche, nous comprenons que la fidélité traductive ne dépend pas de la proximité lexicale, mais de la capacité à restituer l'intention communicative dans la langue cible.

L'un des concepts centraux de cette théorie est celui de la déverbalisation. Il s'agit d'un processus cognitif par lequel le traducteur s'éloigne temporairement des formes linguistiques du texte source pour accéder au sens profond du message. Lederer explique que le traducteur doit détacher le sens des mots afin de pouvoir le reformuler naturellement dans la langue d'arrivée (Lederer, 1994). Cette idée est essentielle, car elle montre que la traduction n'est pas une reproduction linguistique, mais une reconstruction discursive.

Dans cette perspective, comprendre un texte ne signifie pas seulement reconnaître ses structures grammaticales, mais intégrer les informations linguistiques à des connaissances préalables, culturelles et situationnelles. Lederer affirme que *« comprendre un discours, c'est intégrer les mots à un savoir préalable »* (Lederer, 1994, p. 32). Cette citation montre que la traduction mobilise des compétences qui dépassent largement la langue elle-même. Le traducteur doit interpréter les implicites, les références culturelles et le contexte pragmatique pour restituer un message cohérent.

Cette approche accorde ainsi une place centrale au contexte et aux connaissances extralinguistiques. Le sens ne réside pas uniquement dans les mots, mais dans la relation entre le discours, la situation de communication et l'univers de référence du locuteur. Nous comprenons alors que deux formulations linguistiquement différentes peuvent transmettre un même vouloir-dire, ce qui justifie la liberté relative du traducteur dans la reformulation.

Par ailleurs, la théorie interprétative redéfinit profondément le rôle du traducteur. Celui-ci n'est plus un simple exécutant chargé de transférer des unités linguistiques, mais un véritable médiateur du sens. Il doit analyser, interpréter et prendre des décisions traductives en fonction du contexte et du destinataire. Cette conception modifie également la notion de fidélité : être fidèle ne signifie plus reproduire les mots du texte source, mais respecter son intention profonde et produire un texte naturel dans la langue cible.

Cette théorie trouve une application particulièrement forte dans l'interprétation orale, notamment l'interprétation de conférence, où le temps de réflexion est limité et où la compréhension globale devient essentielle. Toutefois, elle s'applique également à la traduction écrite, en particulier dans les textes complexes où les implicites culturels et pragmatiques jouent un rôle important.

Dans le domaine didactique, cette approche présente un intérêt majeur. Elle permet aux apprenants de dépasser la traduction mot à mot, souvent source d'erreurs, pour développer une réflexion sur le sens global du message. Elle favorise également la compétence de médiation, aujourd'hui centrale dans l'enseignement des langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues insiste sur cette capacité à reformuler, transmettre et adapter un message en fonction du destinataire (Conseil de l'Europe, 2001).

Cependant, la théorie interprétative a aussi suscité certaines critiques. Certains chercheurs lui reprochent de minimiser l'importance des structures linguistiques et de rendre plus difficile l'évaluation objective de la fidélité traductive. Lorsque la priorité est donnée au sens, la frontière entre traduction et adaptation peut parfois devenir floue. Malgré cela, cette approche demeure l'une des plus influentes dans la traductologie contemporaine.

La théorie interprétative a profondément renouvelé la compréhension de la traduction en montrant que traduire consiste avant tout à comprendre, interpréter et reconstruire un vouloir-dire. Elle a replacé le traducteur au centre du processus traductif, non comme simple passeur de mots, mais comme véritable médiateur de sens entre deux langues et deux cultures.

2.3 L'approche fonctionnelle et la théorie du Skopos

L'évolution de la traductologie a progressivement conduit à dépasser les approches centrées exclusivement sur la langue ou sur l'interprétation du sens pour accorder une place plus importante à la finalité même de la traduction. Cette orientation a donné naissance à l'approche fonctionnelle, qui considère que la traduction doit être pensée en fonction de son objectif communicatif, de son destinataire et du contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit. Nous ne pouvons donc plus évaluer une traduction uniquement à partir de sa fidélité au texte source ; il devient essentiel d'interroger la fonction qu'elle doit remplir dans la culture d'arrivée.

Cette perspective s'est particulièrement développée à travers les travaux de Hans J. Vermeer, principal fondateur de la théorie du Skopos. Le terme *Skopos*, emprunté au grec, signifie objectif, but ou finalité. Vermeer affirme que *« the prime principle determining any translation process is the purpose (Skopos) of the overall translational action »* (Vermeer, 1989, p. 173). Cette citation constitue le fondement de l'approche fonctionnelle, car elle montre que la traduction n'est pas définie prioritairement par le texte source, mais par la fonction qu'elle doit accomplir dans la situation cible. Nous comprenons ainsi que le traducteur ne

cherche pas uniquement à reproduire un texte, mais à produire un discours efficace dans un contexte donné.

Dans cette théorie, la fidélité traditionnelle cède la place à la notion d'adéquation fonctionnelle. Une traduction est jugée pertinente non parce qu'elle ressemble formellement au texte original, mais parce qu'elle répond efficacement aux attentes du destinataire. Reiss et Vermeer soulignent que la finalité de la traduction oriente les choix méthodologiques du traducteur et justifie les transformations opérées sur le texte (Reiss & Vermeer, 1984). En paraphrasant leur réflexion, nous comprenons que plusieurs traductions différentes d'un même texte peuvent être également valables si elles répondent à des objectifs distincts.

Cette perspective devient particulièrement visible lorsqu'on compare différents types de textes. La traduction d'un texte publicitaire, par exemple, ne répond pas aux mêmes exigences que celle d'un texte juridique ou scientifique. Dans le premier cas, l'impact sur le lecteur et l'efficacité persuasive priment souvent sur la fidélité lexicale ; dans le second, la précision terminologique devient essentielle. Cette diversité montre que la traduction doit être envisagée comme une action située, soumise à des contraintes pragmatiques spécifiques.

L'approche fonctionnelle accorde également une place centrale au rôle du traducteur. Celui-ci devient un expert en communication interculturelle, capable d'analyser les besoins du destinataire, de choisir les stratégies appropriées et de négocier entre plusieurs exigences parfois contradictoires. Il ne s'agit plus d'un simple exécutant linguistique, mais d'un acteur décisionnel chargé d'assurer l'efficacité communicative du texte traduit.

Christiane Nord a prolongé cette réflexion en introduisant la notion de loyauté (*loyalty*), afin d'éviter que la théorie fonctionnelle ne justifie des adaptations excessives. Elle explique que le traducteur doit rester responsable à la fois envers l'auteur du texte source et envers le lecteur du texte cible (Nord, 1997). Cette idée permet d'équilibrer la liberté fonctionnelle et le respect du texte original. Nous comprenons ainsi que l'adaptation n'autorise pas toutes les transformations ; elle doit rester fondée sur une responsabilité éthique et interprétative.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette théorie présente un intérêt considérable. Elle permet aux apprenants de comprendre que traduire ne consiste pas uniquement à chercher des équivalents lexicaux, mais à réfléchir à l'intention communicative, au contexte et à la réception du message. Cette approche favorise une vision plus souple et plus réaliste de la

traduction, particulièrement utile dans les activités de médiation linguistique. Le Cadre européen commun de référence pour les langues accorde d'ailleurs une place importante à cette compétence de médiation, en insistant sur la capacité à reformuler et à adapter un message selon les besoins du destinataire (Conseil de l'Europe, 2001).

Cependant, certains chercheurs ont critiqué la théorie du Skopos, estimant qu'elle risque de marginaliser le texte source au profit d'une adaptation excessive. Munday (2016) souligne que cette approche peut parfois rendre floue la frontière entre traduction et réécriture. Malgré cela, elle demeure l'une des théories les plus influentes dans la traductologie contemporaine, notamment dans les domaines professionnels où la fonction du texte constitue un critère central.

L'approche fonctionnelle et la théorie du Skopos ont ainsi profondément renouvelé la compréhension de la traduction en la replaçant dans une perspective pragmatique et communicative. Elles montrent que la réussite d'une traduction dépend moins de la proximité formelle avec le texte original que de sa capacité à remplir efficacement sa fonction dans la culture cible. Cette vision élargit considérablement le rôle du traducteur et confirme que traduire revient toujours à agir sur le sens, pour un destinataire donné et dans un contexte déterminé.

3. La traduction dans l'enseignement des langues étrangères

La place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères a longtemps été marquée par une forte ambivalence, oscillant entre reconnaissance pédagogique et rejet méthodologique. Pendant une longue période, elle a été associée presque exclusivement à la méthode grammaire-traduction, considérée comme traditionnelle, centrée sur la mémorisation des règles grammaticales, l'apprentissage du vocabulaire et la traduction de phrases isolées. Cette représentation a conduit plusieurs courants méthodologiques, notamment l'approche directe puis l'approche communicative, à marginaliser la traduction au profit d'un usage exclusif de la langue cible et d'une priorité accordée à l'interaction spontanée (Puren, 1988).

Cependant, les évolutions récentes de la didactique des langues ont permis une relecture plus nuancée de cette pratique. Nous ne pouvons plus considérer la traduction uniquement comme un exercice archaïque ou comme un simple outil de vérification grammaticale. Elle apparaît aujourd'hui comme une activité complexe, capable de mobiliser des compétences linguistiques, discursives, cognitives et interculturelles. Cette réhabilitation s'inscrit notamment dans le développement de la notion de médiation, devenue centrale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, où l'apprenant est amené à reformuler, expliquer et

transmettre du sens entre différentes langues ou entre différents interlocuteurs (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans cette perspective, la traduction pédagogique occupe une place spécifique. Elle ne vise pas la production professionnelle d'un texte traduit, mais l'apprentissage de la langue elle-même. Delisle explique que la traduction pédagogique constitue un moyen d'apprentissage linguistique permettant aux apprenants de mieux comprendre les mécanismes du fonctionnement langagier (Delisle, 1980). Nous comprenons ainsi que la traduction devient un outil de réflexion sur la langue, favorisant l'analyse contrastive entre langue maternelle et langue étrangère.

Par ailleurs, la traduction favorise la conscience métalinguistique. En confrontant les structures syntaxiques, lexicales et discursives de deux langues, l'apprenant développe une compréhension plus fine des systèmes linguistiques. Cuq et Gruca (2005) soulignent que cette comparaison peut constituer un levier important dans la construction des savoirs linguistiques. La traduction ne freine donc pas nécessairement l'apprentissage ; elle peut au contraire renforcer la compréhension des mécanismes grammaticaux et discursifs.

L'intégration de la traduction dans l'enseignement des langues permet également de développer des compétences interprétatives plus fines. L'apprenant ne se contente pas de chercher un mot équivalent ; il apprend à interpréter le sens global, à prendre en compte le contexte et à ajuster son discours en fonction du destinataire. Cette démarche rejoint les principes de la compétence communicative, où l'usage de la langue dépend de la situation et de l'intention de communication.

En outre, la traduction contribue au développement de la compétence interculturelle. Traduire implique souvent de négocier entre des référents culturels différents, de comprendre des implicites et de reformuler des réalités propres à une culture donnée. Zarate (1993) montre que l'apprentissage des langues suppose aussi la capacité à circuler entre plusieurs univers culturels. Nous comprenons ainsi que la traduction devient un espace privilégié de médiation culturelle, particulièrement pertinent dans l'enseignement du FLE.

Toutefois, cette réintégration de la traduction ne signifie pas un retour à la méthode traditionnelle. Il ne s'agit pas de rétablir des exercices mécaniques fondés sur le mot à mot, mais de repenser la traduction dans une perspective didactique moderne, où elle devient un outil

parmi d'autres au service du développement des compétences. L'objectif n'est plus la fidélité absolue au texte, mais la construction du sens et la capacité de médiation.

Les transformations technologiques contemporaines renforcent encore cette évolution. L'usage des traducteurs automatiques, des plateformes numériques et des environnements plurilingues modifie profondément les pratiques traductives des apprenants. La traduction n'est plus uniquement un exercice scolaire ; elle devient une pratique quotidienne de communication, ce qui oblige la didactique des langues à repenser ses finalités et ses modalités d'intégration.

Ainsi, la traduction dans l'enseignement des langues étrangères apparaît aujourd'hui comme un objet renouvelé, à la fois pratique linguistique, stratégie cognitive et outil didactique. Sa réhabilitation témoigne d'une évolution importante de la didactique contemporaine, qui reconnaît la valeur de la pluralité linguistique et la richesse des passerelles entre les langues.

3.1 La traduction pédagogique

La traduction pédagogique occupe une place singulière dans la didactique des langues étrangères, car elle ne poursuit pas les mêmes finalités que la traduction professionnelle. Nous ne pouvons confondre ces deux pratiques, même si elles mobilisent certaines compétences communes. La traduction professionnelle vise la production d'un texte destiné à un lecteur réel dans un contexte de communication précis, tandis que la traduction pédagogique s'inscrit dans une logique de formation, où l'objectif principal demeure l'apprentissage de la langue. Elle constitue ainsi un outil didactique permettant de développer la compétence linguistique, la réflexion métalinguistique et la médiation interculturelle.

Delisle précise que la traduction pédagogique doit être envisagée comme un moyen d'apprentissage et non comme une finalité autonome. Il souligne qu'elle permet à l'apprenant de mieux comprendre le fonctionnement de la langue étrangère à travers une analyse contrastive des structures linguistiques (Delisle, 1980). Nous comprenons ainsi que l'activité traductive devient un espace de réflexion et de prise de conscience linguistique plutôt qu'un simple exercice de restitution.

Historiquement, la traduction pédagogique a été fortement associée à la méthode grammaire-traduction, où elle se manifestait principalement à travers les exercices de version et de thème. La version consistait à traduire un texte de la langue étrangère vers la langue maternelle, tandis que le thème imposait le passage inverse. Pendant longtemps, ces pratiques

ont été critiquées pour leur caractère mécanique, leur centration sur la correction grammaticale et leur éloignement des situations réelles de communication (Puren, 1988). Cette critique a largement contribué à l'exclusion progressive de la traduction dans les approches communicatives.

Cependant, la didactique contemporaine a permis de reconsidérer cette pratique sous un angle différent. Nous ne parlons plus ici d'une traduction mot à mot ou d'un exercice purement grammatical, mais d'une activité cognitive complexe, capable de favoriser un apprentissage profond de la langue. Lavault explique que la traduction pédagogique permet de développer une conscience plus fine des mécanismes linguistiques et discursifs, notamment par l'analyse des différences entre langue source et langue cible (Lavault, 1985). En paraphrasant cette idée, nous comprenons que la traduction devient un moyen d'apprendre à penser la langue plutôt qu'un simple contrôle des connaissances.

Par ailleurs, la traduction pédagogique favorise l'analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'apprenant identifie les différences de structures syntaxiques, les nuances lexicales, les faux amis et les spécificités culturelles. Cette comparaison permet de réduire les interférences négatives tout en renforçant la compréhension du fonctionnement interne des deux langues. Cuq et Gruca (2005) soulignent que la confrontation entre les langues peut devenir un puissant outil de conceptualisation linguistique. Nous comprenons ainsi que la traduction aide l'apprenant à construire une véritable compétence plurilingue.

Dans le domaine du FLE, cette dimension est particulièrement importante, notamment pour les apprenants arabophones, qui rencontrent souvent des écarts structurels importants entre le français et leur langue première. La traduction permet alors de rendre visibles ces différences et de mieux comprendre certains phénomènes grammaticaux, syntaxiques ou pragmatiques difficilement accessibles par une exposition implicite seule.

La traduction pédagogique participe également au développement de la compétence de médiation, aujourd'hui valorisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le CECRL considère que l'apprenant doit être capable de reformuler, résumer, expliquer ou transmettre un message d'une langue à une autre selon les besoins du contexte (Conseil de l'Europe, 2001). Cette perspective redonne à la traduction une légitimité didactique forte,

puisqu'elle dépasse la simple transposition linguistique pour devenir une activité sociale de transmission du sens.

En outre, la traduction peut jouer un rôle important dans le développement de l'autonomie. Lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie, elle encourage l'apprenant à vérifier ses hypothèses, à rechercher des équivalents pertinents et à justifier ses choix linguistiques. Cette démarche analytique favorise l'esprit critique et la responsabilité dans l'apprentissage.

Toutefois, l'usage pédagogique de la traduction exige une vigilance méthodologique. Si elle est réduite à un exercice automatique ou à une dépendance excessive envers la langue maternelle, elle peut freiner la spontanéité de l'expression orale et limiter l'immersion dans la langue cible. C'est pourquoi son intégration doit être pensée dans une logique équilibrée, où elle complète les autres activités sans les remplacer.

La traduction pédagogique apparaît ainsi comme un outil didactique riche et polyvalent. Elle permet de relier compréhension, production, réflexion linguistique et médiation culturelle dans une même activité. Son efficacité ne dépend pas de sa présence ou de son absence, mais de la manière dont elle est intégrée dans une démarche pédagogique cohérente, adaptée aux besoins réels des apprenants.

3.2 Les apports de la traduction dans l'apprentissage du FLE

La traduction, lorsqu'elle est intégrée de manière réfléchie dans l'enseignement du français langue étrangère, constitue un levier didactique particulièrement riche. Nous ne pouvons la réduire à une simple opération de passage entre deux langues ; elle mobilise des processus cognitifs complexes qui participent à la construction des compétences linguistiques, discursives et interculturelles. Dans le contexte du FLE, elle permet aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de la langue cible tout en établissant des passerelles avec leur langue maternelle. Cette articulation favorise une appropriation plus consciente, plus structurée et souvent plus durable des savoirs linguistiques.

L'un des premiers apports de la traduction réside dans le développement de la conscience métalinguistique. En traduisant, l'apprenant est amené à comparer les structures grammaticales, les choix lexicaux et les mécanismes discursifs entre deux langues. Cette confrontation favorise une réflexion approfondie sur le fonctionnement de la langue. Cook affirme que *« translation can be a way of raising language awareness by making learners reflect on similarities and*

differences between languages » (Cook, 2010, p. 57). Cette citation montre que la traduction permet d'activer une réflexion analytique sur la langue, au lieu de se limiter à une mémorisation passive. Nous comprenons ainsi que l'apprenant développe une posture plus consciente face aux phénomènes linguistiques.

Dans le même prolongement, la traduction aide à consolider les compétences lexicales. La recherche d'équivalents oblige l'apprenant à interroger les nuances de sens, les collocations et les contextes d'emploi. Il ne s'agit pas simplement de trouver un mot correspondant, mais de choisir l'expression la plus pertinente selon la situation de communication. Newmark rappelle que le sens lexical dépend fortement de l'usage contextuel et non d'une équivalence fixe entre deux mots (Newmark, 1988). Nous comprenons alors que la traduction devient un exercice de précision sémantique particulièrement formateur.

Par ailleurs, la traduction contribue au développement des compétences grammaticales. L'apprenant prend conscience des différences de structure entre la langue maternelle et le français, notamment dans l'ordre des mots, les temps verbaux, les accords ou les prépositions. Cette analyse contrastive permet de réduire certaines erreurs récurrentes liées aux interférences linguistiques. Cuq et Gruca (2005) expliquent que l'activité traductive peut renforcer la maîtrise des structures grammaticales en rendant visibles les écarts entre les systèmes linguistiques. Nous comprenons ainsi que la traduction agit comme un révélateur des mécanismes syntaxiques.

La traduction joue également un rôle important dans le développement de la compétence écrite. En reformulant un message dans une autre langue, l'apprenant travaille la cohérence textuelle, l'organisation des idées et la précision de l'expression. Cette activité favorise une meilleure maîtrise de la production écrite, notamment dans les niveaux intermédiaires et avancés. Lavault (1985) souligne que la traduction permet de renforcer la qualité rédactionnelle en obligeant l'apprenant à structurer sa pensée avec rigueur.

Dans le domaine de l'oral, la traduction participe indirectement au développement de la compétence communicative, notamment à travers la médiation. L'apprenant apprend à reformuler, à expliquer et à transmettre un message à un interlocuteur qui ne partage pas la même langue. Le Cadre européen commun de référence pour les langues insiste sur cette compétence en soulignant que la médiation implique la capacité à créer des passerelles entre des personnes qui ne peuvent communiquer directement (Conseil de l'Europe, 2001). Nous

comprenons alors que la traduction dépasse l'écrit pour devenir un véritable outil de communication sociale.

Un autre apport fondamental concerne la dimension interculturelle. Traduire, c'est aussi interpréter des références culturelles, des implicites et des représentations sociales propres à une communauté linguistique. Zarate (1993) montre que l'apprentissage des langues implique la capacité de comprendre l'altérité culturelle et de circuler entre plusieurs systèmes de représentation. La traduction permet précisément cette médiation culturelle, en obligeant l'apprenant à négocier entre différentes visions du monde.

En outre, la traduction peut renforcer la motivation des apprenants, notamment lorsqu'elle est liée à des situations authentiques et à des besoins réels de communication. Les apprenants perçoivent alors son utilité concrète, ce qui favorise leur engagement. Cette motivation est particulièrement forte lorsque la traduction concerne des textes proches de leur réalité sociale, universitaire ou professionnelle.

Cependant, ces apports dépendent fortement des conditions d'utilisation de la traduction. Lorsqu'elle est réduite à un exercice mécanique centré sur la correction formelle, elle perd une grande partie de sa valeur pédagogique. Son efficacité repose sur une intégration équilibrée, où elle complète les autres activités langagières sans se substituer à elles.

La traduction apparaît ainsi comme un outil didactique transversal, capable de soutenir l'apprentissage du FLE à plusieurs niveaux : linguistique, discursif, cognitif et culturel. Elle ne constitue pas un retour aux pratiques traditionnelles, mais une ressource pédagogique moderne, qui permet de penser l'apprentissage dans une perspective plurilingue, réflexive et médiatrice.

3.3 La traduction et le développement de la compétence orale en FLE

La relation entre traduction et compétence orale a longtemps été marginalisée dans la didactique des langues, principalement en raison de l'idée selon laquelle la traduction relèverait exclusivement de l'écrit et constituerait un obstacle à la spontanéité de l'expression orale. Cette perception a conduit plusieurs approches pédagogiques à opposer traduction et communication, en considérant que le recours à la langue maternelle empêchait l'immersion dans la langue cible. Pourtant, les recherches contemporaines invitent à nuancer fortement cette opposition. Nous ne pouvons réduire la traduction à une activité textuelle silencieuse ; elle peut devenir un levier

important dans le développement de l'oral, notamment lorsqu'elle est pensée dans une perspective de médiation, de reformulation et d'interaction.

Dans le contexte du FLE, parler ne consiste pas uniquement à produire des phrases grammaticalement correctes ; il s'agit de comprendre, reformuler, expliquer, négocier et transmettre du sens dans des situations réelles de communication. Or, ces opérations relèvent précisément de la compétence traductive. Lorsque l'apprenant cherche à expliquer une idée, à reformuler un message ou à aider un interlocuteur à comprendre une information, il mobilise des mécanismes proches de ceux de la traduction. Le Cadre européen commun de référence pour les langues reconnaît cette dimension à travers la notion de médiation, en affirmant que l'apprenant agit comme un intermédiaire capable de faciliter la compréhension entre des personnes qui ne peuvent communiquer directement (Conseil de l'Europe, 2001).

Cette perspective permet de repenser la traduction comme une activité profondément liée à l'oral. Il ne s'agit plus seulement de traduire un texte écrit, mais de reformuler oralement un message, de transmettre une information ou de négocier du sens entre plusieurs interlocuteurs. Coste (2009) souligne que la médiation linguistique implique une capacité à adapter le discours selon les besoins du destinataire et les contraintes de la situation communicative. En paraphrasant cette réflexion, nous comprenons que la traduction orale participe directement à la construction de la compétence communicative.

Par ailleurs, la traduction favorise le développement de la fluidité verbale. Lorsqu'un apprenant compare sa langue maternelle et la langue cible, il développe progressivement des automatismes qui facilitent la prise de parole. La reformulation devient alors une stratégie de compensation particulièrement utile face aux blocages lexicaux ou syntaxiques. Ellis (2003) rappelle que les stratégies de reformulation permettent aux apprenants de maintenir l'interaction même lorsqu'ils ne disposent pas immédiatement des ressources linguistiques nécessaires. Nous comprenons ainsi que la traduction ne suspend pas la communication ; elle peut au contraire la soutenir.

La traduction contribue également à améliorer la prononciation et la conscience phonologique, notamment à travers les activités de répétition, de reformulation orale et de comparaison entre systèmes phonétiques. Lorsque l'apprenant traduit oralement, il ne travaille pas uniquement le sens, mais aussi la réalisation phonétique des énoncés. Cette dimension est

particulièrement importante pour les apprenants dont la langue maternelle présente des écarts phonologiques significatifs avec le français.

En outre, les activités de traduction orale favorisent l'interaction authentique en classe. Les jeux de rôle, les simulations, les reformulations en binôme ou les médiations entre pairs permettent de créer des situations où l'apprenant doit mobiliser la langue pour résoudre un problème communicatif réel. Cette dynamique rejoint pleinement l'approche actionnelle, dans laquelle la langue est utilisée comme outil d'action sociale. Puren (2004) rappelle que l'apprentissage des langues doit placer l'apprenant dans des tâches signifiantes où il agit comme acteur social. La traduction orale s'inscrit précisément dans cette logique.

Dans les environnements numériques et les applications d'apprentissage des langues, cette relation entre traduction et oral devient encore plus visible. Les plateformes d'échange linguistique, les applications de conversation avec des locuteurs natifs ou les outils de médiation linguistique permettent aux apprenants de pratiquer simultanément la reformulation, la compréhension orale et l'interaction spontanée. L'apprenant traduit, explique et ajuste son discours en temps réel, ce qui renforce considérablement sa compétence orale.

Cependant, l'intégration de la traduction dans l'enseignement de l'oral exige une vigilance pédagogique. Si elle se transforme en dépendance excessive envers la langue maternelle, elle peut ralentir l'automatisation de la langue cible. L'objectif ne doit donc pas être de traduire systématiquement avant de parler, mais d'utiliser la traduction comme une stratégie transitoire favorisant l'accès progressif à l'autonomie linguistique.

La traduction apparaît ainsi comme un outil de médiation essentiel dans le développement de la compétence orale en FLE. Elle permet de relier compréhension, reformulation, interaction et production orale dans une même dynamique d'apprentissage. Loin d'être opposée à l'oral, elle peut devenir un appui stratégique pour construire une parole plus fluide, plus consciente et plus adaptée aux situations réelles de communication.

3.4 Limites et enjeux actuels de la traduction didactique

Si la traduction pédagogique connaît aujourd'hui une réhabilitation progressive dans l'enseignement des langues étrangères, son intégration demeure traversée par plusieurs limites et questionnements didactiques. Nous ne pouvons l'envisager comme une solution universelle ni comme un outil exempt de contraintes. Son efficacité dépend étroitement des conditions de

sa mise en œuvre, des objectifs visés et de la manière dont elle s'articule avec les autres activités langagières. La traduction didactique constitue ainsi un espace de tensions, où se confrontent tradition méthodologique, exigences communicatives et transformations contemporaines de l'apprentissage.

L'une des principales critiques adressées à la traduction concerne le risque de dépendance excessive à la langue maternelle. Lorsque l'apprenant s'appuie systématiquement sur sa langue première pour comprendre ou produire en langue étrangère, il peut développer un réflexe traductif qui ralentit l'accès à l'automatisation linguistique. Cette situation peut freiner la spontanéité de l'expression orale et limiter l'immersion dans la langue cible. Krashen (1982) souligne que l'acquisition d'une langue repose largement sur l'exposition à un input compréhensible et sur l'usage direct de la langue cible plutôt que sur la conversion permanente depuis la langue maternelle. Nous comprenons ainsi que la traduction, si elle devient exclusive, peut parfois constituer un obstacle plutôt qu'un soutien pédagogique.

Par ailleurs, la traduction mot à mot représente une difficulté récurrente, notamment chez les apprenants débutants. Beaucoup cherchent des correspondances lexicales immédiates sans prendre en compte les différences syntaxiques, pragmatiques ou culturelles entre les langues. Cette approche mécanique conduit souvent à des erreurs d'interférence, à des formulations artificielles et à une compréhension partielle du message. Lavault (1985) explique que la traduction pédagogique perd sa valeur lorsqu'elle se réduit à un simple exercice de substitution lexicale. Nous comprenons alors que l'enjeu ne réside pas dans la traduction elle-même, mais dans la manière dont elle est pensée et intégrée pédagogiquement.

Une autre limite importante concerne la question de l'évaluation. Évaluer une activité de traduction ne consiste pas uniquement à vérifier la correction linguistique ; il faut également prendre en compte l'interprétation du sens, l'adéquation contextuelle et la pertinence communicative. Cette complexité rend parfois l'évaluation difficile, notamment dans les contextes scolaires où les critères restent centrés sur la forme grammaticale. Nord (1997) rappelle que la qualité d'une traduction dépend de sa fonction et de son destinataire, ce qui rend toute évaluation strictement normative insuffisante. Nous comprenons ainsi que l'évaluation de la traduction exige des critères plus souples et plus contextualisés.

L'évolution des technologies numériques introduit également de nouveaux enjeux. L'usage massif des traducteurs automatiques et des outils de traduction instantanée transforme

profondément le rapport des apprenants à la traduction. Des logiciels comme Google Translate ou d'autres assistants linguistiques offrent un accès rapide à des équivalents linguistiques, mais peuvent aussi encourager une passivité cognitive si leur utilisation n'est pas accompagnée d'un regard critique. O'Hagan (2016) souligne que la traduction assistée par la technologie modifie les compétences attendues chez les apprenants, qui doivent désormais apprendre à évaluer, corriger et interpréter les résultats proposés par la machine.

Dans cette perspective, l'enjeu contemporain ne consiste plus à choisir entre traduction humaine et traduction automatique, mais à former les apprenants à une utilisation raisonnée des outils numériques. La compétence traductive devient alors une compétence critique, où l'apprenant doit être capable de juger la pertinence d'une proposition, d'identifier les erreurs culturelles ou contextuelles et de reformuler si nécessaire. Cette évolution rejoint pleinement la notion de médiation linguistique développée par le CECRL.

Par ailleurs, la diversité linguistique des classes actuelles pose de nouveaux défis à la traduction didactique. Dans des groupes plurilingues, la langue maternelle n'est plus toujours partagée, ce qui oblige l'enseignant à repenser les modalités d'utilisation de la traduction. Celle-ci ne peut plus être uniquement fondée sur l'opposition entre langue source et langue cible ; elle doit s'inscrire dans une logique de plurilinguisme, où plusieurs langues coexistent comme ressources d'apprentissage.

Enfin, la formation des enseignants constitue un enjeu central. L'intégration efficace de la traduction pédagogique suppose des compétences spécifiques en didactique, en analyse contrastive et en technopédagogie. Sans cette formation, la traduction risque d'être utilisée de manière intuitive ou traditionnelle, sans véritable valeur pédagogique ni cohérence méthodologique.

La traduction didactique apparaît ainsi comme un outil à la fois riche et exigeant. Ses limites ne remettent pas en cause sa pertinence, mais soulignent la nécessité d'un usage réfléchi, contextualisé et adapté aux réalités contemporaines de l'enseignement des langues. Elle ne doit ni être rejetée au nom de la communication, ni idéalisée comme solution absolue, mais pensée comme une ressource pédagogique stratégique, capable d'accompagner les apprenants dans la construction de compétences linguistiques, interculturelles et médiatrices.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons montré que la traduction dépasse largement la simple transposition linguistique entre deux langues. Elle apparaît comme une activité complexe qui mobilise des dimensions linguistiques, cognitives, discursives et culturelles, ce qui lui confère une place importante dans la traductologie comme dans la didactique des langues étrangères. Traduire ne signifie pas seulement transférer des mots, mais reconstruire un sens, interpréter une intention communicative et assurer une médiation entre différents univers linguistiques et culturels.

L'étude de la notion de traduction, des types de traduction et des niveaux d'équivalence nous a permis de comprendre que la fidélité traductive ne repose pas uniquement sur la proximité formelle avec le texte source, mais également sur la pertinence fonctionnelle, l'adaptation contextuelle et la réception du message par le destinataire. Les principales théories de la traduction, qu'elles soient linguistiques, interprétatives ou fonctionnelles, ont confirmé que l'acte traductif relève d'un véritable processus de négociation du sens.

Par ailleurs, la réintégration de la traduction dans l'enseignement du FLE a mis en évidence sa valeur pédagogique. La traduction pédagogique favorise la réflexion métalinguistique, l'analyse contrastive, la compétence interculturelle ainsi que la médiation linguistique. Son lien avec le développement de la compétence orale montre qu'elle peut devenir un support efficace pour la reformulation, l'interaction et la fluidité verbale.

Malgré certaines limites liées à la dépendance à la langue maternelle ou à l'usage non critique des outils numériques, la traduction demeure une ressource didactique majeure lorsqu'elle est intégrée de manière réfléchie. Elle constitue ainsi un levier important pour l'apprentissage du FLE et un point d'appui essentiel pour comprendre comment les apprenants développent leurs compétences communicatives, notamment à l'oral.

Chapitre 4 : cadre méthodologique et pratique

Chapitre 4 : cadre méthodologique et pratique

Introduction

Après avoir présenté les fondements théoriques relatifs à la traduction, à la compréhension orale et à leur place dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il apparaît désormais nécessaire de confronter ces apports conceptuels à la réalité du terrain. En effet, la pertinence d'une démarche didactique ne peut être pleinement appréciée qu'à travers l'observation des pratiques effectives et l'analyse des données recueillies auprès des acteurs directement concernés par le processus d'enseignement-apprentissage.

Le présent chapitre est consacré à l'étude pratique menée auprès des élèves de troisième année moyenne des CEM Seddiki El Bachir et Méliani Mohamed, situés dans la ville de Boussâada. Cette investigation vise à examiner l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale et à déterminer dans quelle mesure son utilisation peut contribuer à renforcer la motivation des apprenants et à améliorer leur réussite en français langue étrangère.

Afin d'atteindre les objectifs fixés par cette recherche, nous avons adopté une démarche descriptive et analytique reposant sur deux outils complémentaires de collecte des données. Le premier consiste en une observation directe de séances de compréhension orale réalisées avec et sans recours à la traduction, à l'aide d'une grille d'observation élaborée à partir de critères didactiques et pédagogiques pertinents. Le second repose sur un questionnaire administré à un échantillon de vingt enseignants de français langue étrangère, dans le but de recueillir leurs perceptions, leurs pratiques et leurs appréciations concernant l'usage de la traduction dans les situations d'enseignement.

Les données obtenues grâce à ces deux instruments feront l'objet d'une analyse approfondie visant à mettre en évidence les effets de la traduction sur la compréhension des documents oraux, l'acquisition du vocabulaire, la participation des apprenants, leur motivation ainsi que leur réussite scolaire. Une attention particulière sera accordée au croisement des résultats issus des observations et du questionnaire afin de renforcer la validité des conclusions dégagées.

Ce chapitre s'articule autour de plusieurs sections complémentaires. Nous présenterons d'abord le contexte de la recherche, les participants ainsi que les outils méthodologiques mobilisés. Nous procéderons ensuite à l'analyse des données recueillies à travers les observations de classe et le questionnaire destiné aux enseignants. Enfin, nous discuterons les principaux résultats obtenus, vérifierons les hypothèses de recherche et apporterons une réponse à la problématique qui a guidé l'ensemble de notre réflexion.

À travers cette démarche, nous chercherons à évaluer la place que peut occuper la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère et à déterminer dans quelle mesure

elle constitue un levier susceptible de favoriser la compréhension orale, la motivation et la réussite des apprenants de troisième année moyenne.

1. Présentation du terrain de recherche

La phase pratique de notre recherche a été menée dans deux établissements d'enseignement moyen relevant de la ville de Boussâada, à savoire le CEM Seddiki El Bachir et le CEM Méliani Mohamed. Le choix de ces deux établissements n'est pas fortuit. Il répond à la volonté d'observer les effets du recours à la traduction dans des contextes scolaires comparables, tout en recueillant les perceptions d'un nombre significatif d'enseignants de français langue étrangère.

L'enquête a été réalisée au cours de séances de compréhension orale dispensées à des élèves de 3ème année moyenne. Parallèlement aux observations de classe, nous avons administré un questionnaire à un échantillon d'enseignants de FLE exerçant dans les deux établissements afin de recueillir leurs avis concernant l'utilisation de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

1.1. Présentation des établissements d'enquête

1.1.1. Le CEM Seddiki El Bachir

Le CEM Seddiki El Bachir est un établissement public d'enseignement moyen situé dans la ville de Boussâada. Implanté en milieu urbain, il accueille des élèves issus de différents milieux socioculturels. Comme la majorité des établissements du cycle moyen, il assure l'enseignement des différentes disciplines prévues par les programmes officiels, notamment le français langue étrangère.

L'établissement dispose d'une équipe pédagogique chargée d'accompagner les apprenants dans leur parcours scolaire et de mettre en œuvre les orientations didactiques recommandées par les instructions officielles. Le français y occupe une place importante en tant que langue d'enseignement et d'apprentissage, ce qui en fait un terrain pertinent pour l'étude de l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale.

1.1.2. Le CEM Méliani Mohamed

Le CEM Méliani Mohamed est également situé dans la ville de Boussâada et évolue dans un environnement urbain similaire à celui du premier établissement. Il accueille des élèves appartenant à des profils scolaires variés, caractérisés par des niveaux de maîtrise du français souvent différents d'un apprenant à un autre.

L'établissement compte notamment six enseignants de français langue étrangère assurant l'enseignement auprès des différents niveaux du cycle moyen. Cette diversité des pratiques pédagogiques constitue un cadre favorable à l'étude de la place accordée à la traduction dans

les activités de compréhension et d'apprentissage du FLE.

Le choix de ce second établissement a permis d'élargir le champ de l'enquête et de confronter les données recueillies dans deux contextes éducatifs relativement proches.

1.2. Présentation du public cible

Notre recherche s'est intéressée aux élèves de troisième année moyenne. Ce niveau a été retenu en raison de l'importance accordée à la compréhension orale dans les programmes de FLE et de la nécessité, pour les apprenants, de mobiliser un répertoire lexical et discursif de plus en plus riche.

L'observation a porté sur une classe dans chacun des deux établissements retenus. Chaque groupe était composé de vingt-cinq élèves, soit un total de cinquante apprenants observés au cours de l'expérimentation.

Les élèves concernés présentent un profil relativement hétérogène. En effet, les écarts observés concernent aussi bien les compétences linguistiques que le rythme d'apprentissage ou le degré de participation aux activités de classe. Cette hétérogénéité constitue une caractéristique fréquente dans les classes de FLE du cycle moyen et représente un facteur susceptible d'influencer les processus de compréhension.

Par ailleurs, les apprenants observés ont tous bénéficié d'un enseignement du français depuis l'école primaire, conformément à l'organisation du système éducatif algérien. Ils possèdent ainsi des connaissances de base en langue française, bien que leur niveau de maîtrise demeure variable selon les individus.

1.3. Présentation des enseignants observés et enquêtés

La recherche a impliqué quatre enseignants de français langue étrangère exerçant dans les deux établissements concernés. Ces enseignants ont été sollicités dans le cadre des observations de classe et ont contribué à la mise en œuvre des séances retenues pour l'expérimentation.

Leur expérience professionnelle ainsi que leur connaissance des réalités du terrain scolaire ont constitué un apport important pour notre étude. Leur participation a permis d'observer différentes pratiques pédagogiques liées à l'utilisation de la traduction lors des activités de compréhension orale.

En complément de ces observations, un questionnaire a été distribué à vingt enseignants de FLE afin de recueillir leurs représentations et leurs opinions concernant l'usage de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Le recours à plusieurs enseignants répond à une exigence méthodologique visant à diversifier les points de vue et à renforcer la fiabilité des résultats obtenus.

Ainsi, la combinaison des observations de classe et des données issues du questionnaire nous a permis d'appréhender le phénomène étudié sous différents angles et de disposer d'un corpus suffisamment riche pour répondre à notre problématique de recherche.

2. Démarche méthodologique de la recherche

La méthodologie constitue une étape fondamentale dans toute recherche scientifique puisqu'elle permet de définir les procédures adoptées pour recueillir, traiter et interpréter les données. Dans le cadre de notre étude portant sur la traduction comme catalyseur de motivation et de réussite de l'enseignement-apprentissage du FLE chez les élèves de troisième année moyenne, nous avons privilégié une démarche susceptible d'appréhender le phénomène étudié dans sa complexité tout en garantissant la fiabilité des résultats obtenus.

Notre choix s'est porté sur une approche mixte associant des données quantitatives et qualitatives. Cette orientation méthodologique répond à la nature même de notre problématique qui nécessite à la fois l'observation des comportements réels des apprenants en situation d'apprentissage et la prise en compte des perceptions des enseignants concernant l'utilisation de la traduction dans leurs pratiques pédagogiques.

Afin d'obtenir une vision aussi complète que possible de la question étudiée, nous avons eu recours à deux outils complémentaires de collecte des données : une grille d'observation utilisée lors de séances de compréhension orale et un questionnaire destiné à un échantillon d'enseignants de français langue étrangère.

2.1. Nature de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans une perspective à la fois descriptive, analytique et comparative.

Elle est descriptive dans la mesure où elle vise à rendre compte des pratiques pédagogiques observées en classe de FLE ainsi que des représentations des enseignants concernant le recours à la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français.

Elle est également analytique puisqu'elle cherche à examiner les effets de cette pratique sur plusieurs variables directement liées à notre objet d'étude, notamment la compréhension orale, la participation des apprenants, leur motivation ainsi que leur réussite dans les activités proposées.

Par ailleurs, cette recherche revêt un caractère comparatif. En effet, notre dispositif d'investigation repose sur l'observation de deux situations pédagogiques distinctes : des séances conduites sans traduction et des séances intégrant la traduction comme outil de médiation

linguistique. Cette comparaison nous permet d'identifier les différences observables entre les deux contextes d'enseignement et d'évaluer l'apport éventuel de la traduction dans l'optimisation de la compréhension orale.

L'articulation de ces différentes dimensions méthodologiques contribue à renforcer la validité de notre étude et à assurer une meilleure compréhension du phénomène étudié.

2.2. Outils de collecte des données

Pour mener à bien cette recherche, nous avons retenu deux instruments principaux de collecte des données : le questionnaire et l'observation directe de classe. Le choix de ces outils répond à une logique de complémentarité méthodologique visant à confronter les données déclaratives recueillies auprès des enseignants aux données observées sur le terrain.

2.2.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire constitue l'un des outils les plus utilisés dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Il permet de recueillir de manière systématique les opinions, les représentations et les pratiques professionnelles d'un ensemble de participants.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire destiné à vingt enseignants de français langue étrangère exerçant dans les établissements concernés par l'étude. Le recours à cet outil répond à la recommandation formulée par notre encadrante qui a souligné l'importance de multiplier les avis afin d'obtenir une vision plus représentative de la place accordée à la traduction dans les pratiques pédagogiques.

L'objectif principal de ce questionnaire consiste à recueillir les perceptions des enseignants concernant l'utilisation de la traduction dans les activités de compréhension orale ainsi que son influence sur la motivation et la réussite des apprenants.

Le questionnaire est composé de dix questions réparties comme suit :

- Une question relative à l'ancienneté professionnelle des enseignants ;
- Huit questions fermées portant sur la fréquence d'utilisation de la traduction, ses modalités d'intégration dans les activités de compréhension orale et ses effets sur les apprentissages ;
- Une question ouverte destinée à recueillir des avis plus détaillés concernant l'intérêt pédagogique de la traduction.

Les questions fermées permettent d'obtenir des données quantitatives facilement exploitables sous forme de tableaux statistiques et de pourcentages. Quant à la question ouverte, elle offre aux enseignants la possibilité d'exprimer librement leurs expériences et leurs opinions,

ce qui contribue à enrichir l'interprétation des résultats.

Le choix de cet outil s'explique également par sa capacité à recueillir rapidement des informations auprès d'un nombre relativement important d'enseignants tout en garantissant l'anonymat des réponses.

2.2.2. La grille d'observation

En complément du questionnaire, nous avons eu recours à l'observation directe des pratiques de classe. Cette technique occupe une place importante dans les recherches en didactique des langues puisqu'elle permet d'analyser les comportements réels des acteurs dans leur contexte naturel d'apprentissage.

L'observation présente l'avantage de dépasser les simples déclarations des participants et d'accéder à des données concrètes concernant les réactions des apprenants, leurs interactions ainsi que leurs performances lors des activités proposées.

Notre grille d'observation a été élaborée spécifiquement pour répondre aux objectifs de cette recherche. Elle a été utilisée lors de quatre séances de compréhension orale réalisées dans deux classes de troisième année moyenne appartenant respectivement au CEM Seddiki El Bachir et au CEM Meliani Mohammed.

Le dispositif d'observation repose sur une démarche comparative. Deux séances ont été conduites sans recours à la traduction tandis que deux autres ont intégré la traduction comme outil de médiation pédagogique. Chaque classe observée était composée de vingt-cinq élèves présentant un profil hétérogène en termes de niveau linguistique et de participation scolaire.

Les supports pédagogiques utilisés lors des séances reposaient essentiellement sur des activités de compréhension orale accompagnées d'exercices portant sur le vocabulaire, les synonymes et les antonymes. Dans les séances avec traduction, l'enseignant a eu recours à la traduction de certains mots-clés et expressions jugés difficiles afin de faciliter l'accès au sens.

La construction de la grille d'observation s'inspire de plusieurs travaux de référence en didactique des langues étrangères.

Les critères relatifs à la compréhension orale trouvent leur fondement dans les travaux de Jean-Pierre Cuq (2003) et de Sophie Moirand (1982), qui insistent sur l'importance de la compréhension globale et détaillée dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les indicateurs liés à la participation et aux interactions ont été élaborés à partir des réflexions de Daniel Coste (1976) et de Christian Puren (2012), qui soulignent le rôle central de l'engagement de l'apprenant dans la construction des apprentissages.

Les dimensions relatives à la motivation s'appuient notamment sur les recherches de Gardner (1985) et de Dörnyei (2001), lesquels considèrent la motivation comme l'un des facteurs déterminants de la réussite dans l'apprentissage des langues étrangères.

La grille d'observation a été organisée autour de quatre axes principaux :

a. La compréhension orale

Cet axe vise à évaluer la capacité des apprenants à comprendre le thème général du document oral, à identifier les informations essentielles, à interpréter le vocabulaire nouveau et à répondre aux questions de compréhension.

b. La participation et les interactions

Cette partie permet d'observer le degré de participation des élèves, leur prise d'initiative lors des échanges, leurs réponses volontaires ainsi que la qualité des interactions établies avec l'enseignant.

c. La motivation des apprenants

Les indicateurs retenus concernent l'intérêt manifesté pour l'activité, l'attention maintenue durant la séance, l'implication dans les tâches proposées, la confiance lors des prises de parole ainsi que la persévérance face aux difficultés rencontrées.

d. Les difficultés observées

Cette rubrique permet d'identifier les obstacles susceptibles d'entraver les apprentissages, notamment les difficultés lexicales, les difficultés de compréhension globale ou détaillée, les hésitations lors des réponses et les manifestations d'anxiété linguistique.

Outre les observations qualitatives, la grille comprend également une dimension quantitative à travers plusieurs indicateurs chiffrés tels que le nombre d'élèves participants, le nombre d'interventions volontaires, les réponses correctes et incorrectes ainsi que les demandes d'explication formulées pendant les activités.

Le recours à cette grille nous a permis de recueillir des données précises concernant les effets de la traduction sur la compréhension orale et sur le comportement des apprenants en situation d'apprentissage.

L'association du questionnaire et de l'observation directe a favorisé ainsi une triangulation méthodologique des données. Cette complémentarité constitue un atout important pour la validité de notre recherche puisqu'elle permet de confronter les résultats obtenus à partir de sources différentes et d'aboutir à une interprétation plus rigoureuse de l'impact de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

3. Présentation et analyse des observations de classe

Dans le but de vérifier l'impact de la traduction sur la compréhension orale, la motivation et la participation des apprenants, nous avons procédé à l'observation de quatre séances de compréhension orale réalisées dans les deux établissements retenus pour cette étude. Deux séances ont été menées sans recours à la traduction tandis que les deux autres ont intégré la traduction comme outil de médiation linguistique.

L'observation a été réalisée à l'aide d'une grille élaborée spécifiquement pour cette recherche. Les indicateurs retenus concernent principalement la compréhension orale, la participation des apprenants, leur motivation ainsi que les difficultés rencontrées durant les activités proposées.

3.1. Analyse des séances sans traduction

Afin d'examiner les effets de l'absence de traduction sur le déroulement des activités de compréhension orale, nous avons observé deux séances réalisées respectivement au CEM Seddiki El Bachir et au CEM Méliani Mohamed. Les données recueillies concernent plusieurs indicateurs permettant d'évaluer la participation des apprenants, leurs performances dans les activités de compréhension ainsi que les difficultés rencontrées au cours de la séance.

Tableau 01 : Synthèse des résultats des séances sans traduction

Indicateurs observés	Séance 01	Séance 02
Nombre d'élèves présents	25	25
Nombre d'élèves ayant participé oralement	11	10
Nombre d'interventions volontaires	8	7
Nombre de réponses correctes	14	13
Nombre de réponses incorrectes	11	12
Nombre de demandes d'explication	16	18
Nombre d'élèves n'ayant pas participé	14	15

Analyse et interprétation

L'examen des résultats présentés dans le tableau ci-dessus met en évidence plusieurs tendances communes aux deux séances observées sans recours à la traduction. Tout d'abord, la participation orale des apprenants demeure relativement limitée. Sur les vingt-cinq élèves présents dans chaque classe, seuls onze élèves lors de la première séance et dix lors de la deuxième ont pris part aux échanges oraux. À l'inverse, quatorze puis quinze apprenants sont restés en retrait durant les activités proposées.

Cette faible participation se reflète également dans le nombre réduit d'interventions volontaires enregistrées au cours des deux séances. Les élèves semblent hésiter à prendre la parole lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension ou lorsqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le vocabulaire mobilisé dans les documents étudiés.

L'analyse des grilles d'observation révèle par ailleurs que la compréhension globale des documents oraux a été relativement satisfaisante. La majorité des apprenants est parvenue à identifier le thème général des supports proposés. Toutefois, des difficultés plus importantes apparaissent dès lors qu'il s'agit d'accéder aux informations détaillées ou d'interpréter le vocabulaire nouveau rencontré dans les activités de compréhension.

Cette situation se traduit notamment par un nombre élevé de réponses incorrectes, qui atteint onze réponses lors de la première séance et douze lors de la seconde. Les demandes d'explication formulées par les élèves confirment également cette tendance. Avec seize puis dix-huit demandes d'aide enregistrées, les apprenants manifestent un besoin important de clarification afin de comprendre certains mots, expressions ou passages des documents exploités.

Les activités portant sur les synonymes et les antonymes semblent avoir constitué une source supplémentaire de difficulté. Plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à établir les relations de sens entre les unités lexicales étudiées, ce qui a parfois entravé leur compréhension détaillée du document oral.

Ces résultats permettent de supposer que l'absence de traduction a limité l'accès au sens pour une partie des apprenants. Les difficultés lexicales observées semblent avoir influencé non seulement la compréhension des contenus mais également la participation orale et le degré d'implication des élèves dans les activités proposées. Les données recueillies laissent ainsi apparaître une relation étroite entre la maîtrise du vocabulaire, la compréhension orale et l'engagement des apprenants.

3.2. Analyse des séances avec traduction

Afin d'évaluer l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale, nous avons observé deux autres séances intégrant la traduction comme outil de médiation linguistique. Les mêmes indicateurs ont été retenus afin de permettre une comparaison objective avec les séances précédemment analysées.

Tableau 02 : Synthèse des résultats des séances avec traduction

Indicateurs observés	Séance 03	Séance 04

Nombre d'élèves présents	25	25
Nombre d'élèves ayant participé oralement	18	19
Nombre d'interventions volontaires	15	16
Nombre de réponses correctes	20	21
Nombre de réponses incorrectes	5	4
Nombre de demandes d'explication	8	6
Nombre d'élèves n'ayant pas participé	7	6

Analyse et interprétation

Les résultats obtenus lors des séances intégrant la traduction présentent des différences significatives par rapport aux observations réalisées sans traduction. Ces écarts concernent aussi bien la compréhension orale que la participation et la motivation des apprenants.

La première évolution notable concerne la participation orale. Dix-huit élèves lors de la troisième séance et dix-neuf lors de la quatrième ont participé activement aux échanges. Ces chiffres traduisent une augmentation importante de l'engagement des apprenants dans les activités proposées. Cette amélioration apparaît également à travers le nombre d'interventions volontaires qui atteint quinze puis seize interventions.

L'analyse des performances réalisées lors des activités de compréhension orale montre également une progression remarquable. Le nombre de réponses correctes passe à vingt puis vingt-et-une réponses, alors que les réponses incorrectes diminuent considérablement. Ces résultats suggèrent que les apprenants ont mieux compris les documents étudiés et qu'ils ont rencontré moins d'obstacles dans le traitement des informations proposées.

Les observations consignées dans les grilles mettent également en évidence une amélioration de la compréhension du vocabulaire nouveau. La traduction ponctuelle des mots-clés, des synonymes et des antonymes semble avoir facilité l'accès au sens et réduit les ambiguïtés susceptibles d'entraver la compréhension du document oral.

Un autre élément mérite d'être souligné : la diminution sensible du nombre de demandes d'explication. Alors que les séances sans traduction avaient enregistré seize puis dix-huit demandes d'aide, les séances avec traduction n'en comptabilisent plus que huit puis six. Cette évolution témoigne d'une plus grande autonomie des apprenants face aux tâches de compréhension proposées.

Sur le plan motivationnel, les observations révèlent également une implication plus importante des élèves. Ceux-ci manifestent davantage d'intérêt pour l'activité, participent plus

fréquemment aux échanges et semblent plus confiants lorsqu'ils prennent la parole.

L'ensemble de ces résultats tend à montrer que la traduction, lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée et ciblée, peut constituer un outil pédagogique facilitateur. Elle contribue à réduire les obstacles lexicaux, à améliorer la compréhension orale et à favoriser une participation plus active des apprenants.

3.3. Analyse comparative des séances observées

Afin d'apprécier plus précisément l'influence de la traduction sur les apprentissages, il apparaît nécessaire de confronter les résultats obtenus dans les deux types de situations pédagogiques observées.

Tableau 03 : Comparaison générale des séances observées

Indicateurs observés	Séances sans traduction	Séances avec traduction
Participation orale	11 – 10	18 - 19
Interventions volontaires	8 – 7	15 - 16
Réponses correctes	14 – 13	20 - 21
Réponses incorrectes	11 – 12	5 - 4
Demandes d'explication	16 – 18	8 - 6
Élèves non participants	14 – 15	7 - 6

Analyse comparative et interprétation

La comparaison des résultats obtenus met en évidence une amélioration générale de l'ensemble des indicateurs observés lorsque la traduction est intégrée aux activités de compréhension orale.

Les écarts les plus significatifs concernent la participation orale et les interventions volontaires. Le nombre d'élèves participant aux échanges augmente considérablement dans les séances avec traduction, tandis que le nombre d'élèves passifs diminue de façon notable. Cette évolution semble indiquer que la compréhension du contenu favorise l'engagement des apprenants dans les activités proposées.

Les performances enregistrées dans les exercices de compréhension confirment également cette tendance. Les séances avec traduction produisent davantage de réponses correctes et moins de réponses erronées. Les élèves semblent donc accéder plus facilement au sens du document lorsqu'ils bénéficient d'une médiation linguistique adaptée.

La réduction importante du nombre de demandes d'explication constitue un autre indicateur révélateur. Elle suggère que les apprenants éprouvent moins de difficultés à comprendre le vocabulaire nouveau et les informations essentielles lorsque certains éléments sont traduits ou explicités.

Ces résultats rejoignent les travaux de plusieurs chercheurs en didactique des langues qui considèrent la traduction comme un outil de médiation susceptible de faciliter l'accès au sens lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie. Les observations réalisées dans le cadre de notre recherche montrent ainsi que la traduction ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage du français mais peut, au contraire, favoriser la compréhension orale, renforcer la motivation et améliorer la réussite des apprenants dans les activités proposées.

4. Présentation et analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons administré un questionnaire à vingt enseignants de français langue étrangère exerçant dans les établissements concernés par l'étude. Cet outil d'investigation avait pour objectif de recueillir leurs perceptions et leurs pratiques relatives à l'utilisation de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du FLE, plus particulièrement dans les activités de compréhension orale.

Le questionnaire comportait dix questions, dont neuf fermées et une ouverte. Les questions fermées ont permis de collecter des données quantitatives susceptibles d'être exploitées sous forme de tableaux et de représentations graphiques, tandis que la question ouverte a offert aux enseignants la possibilité d'exprimer librement leurs opinions et leurs expériences professionnelles.

L'analyse des réponses recueillies vise à mettre en évidence la place accordée à la traduction dans les pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que leur perception de son influence sur la compréhension orale, la motivation et la réussite des apprenants. Les résultats obtenus seront présentés et interprétés question par question afin de garantir une lecture progressive et rigoureuse des données.

Question 1 : Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?

Cette première question avait pour objectif d'identifier le profil professionnel des enseignants interrogés à travers leur ancienneté dans l'enseignement du français langue étrangère. Cette information nous paraît importante dans la mesure où l'expérience professionnelle peut influencer les pratiques pédagogiques adoptées ainsi que les représentations relatives à l'utilisation de la traduction en classe de FLE.

Tableau 04 : Répartition des enseignants selon leur ancienneté professionnelle

	Effectif	Pourcentage
Moins de 5 ans	3	15 %
De 5 à 10 ans	6	30 %
De 11 à 15 ans	6	30 %
Plus de 15 ans	5	25 %
Total	**20**	**100 %**



Figure 04 : Répartition des enseignants selon leur ancienneté professionnelle.

Analyse

Les résultats consignés dans le tableau ci-dessus révèlent une répartition relativement équilibrée des enseignants interrogés selon leur ancienneté professionnelle. Les catégories les plus représentées sont celles des enseignants ayant entre cinq et dix ans d'expérience et ceux ayant entre onze et quinze ans d'ancienneté. Chacune de ces catégories regroupe six enseignants, soit 30 % de l'échantillon.

Les enseignants disposant de plus de quinze années d'expérience représentent quant à eux 25 % des répondants, soit cinq enseignants. Enfin, les enseignants ayant moins de cinq années d'exercice constituent la catégorie la moins représentée avec trois enseignants seulement, correspondant à 15 % de l'effectif total.

Cette répartition met en évidence la présence de profils professionnels diversifiés, allant des enseignants récemment intégrés dans la profession à ceux bénéficiant d'une longue expérience dans l'enseignement du français langue étrangère.

Interprétation

La diversité des profils professionnels observée dans notre échantillon constitue un élément favorable à la crédibilité des résultats obtenus. En effet, les réponses recueillies émanent d'enseignants ayant des parcours et des expériences pédagogiques variés, ce qui permet d'obtenir une vision plus nuancée de la place de la traduction dans les pratiques de classe.

Par ailleurs, la forte proportion d'enseignants possédant plus de cinq années d'expérience professionnelle (85 %) laisse supposer que les opinions exprimées reposent sur une connaissance relativement approfondie des réalités du terrain et des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Dans cette perspective, les données recueillies auprès de cet échantillon apparaissent suffisamment représentatives pour permettre une analyse pertinente des perceptions enseignantes concernant le recours à la traduction dans les activités de compréhension orale.

Question 2 : À quelle fréquence recourez-vous à la traduction (arabe dialectal, arabe standard ou autre langue connue des élèves) pendant vos cours de FLE ?

Cette question vise à déterminer la fréquence avec laquelle les enseignants utilisent la traduction dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Elle permet notamment d'apprécier la place réelle qu'occupe cet outil dans l'enseignement du français langue étrangère et d'identifier son degré d'intégration dans les activités d'apprentissage.

Tableau 05 : Fréquence du recours à la traduction dans les cours de FLE

Réponses	**Effectif**	**Pourcentage**
Très souvent	6	30 %
Souvent	12	60 %
Rarement	2	10 %
Jamais	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

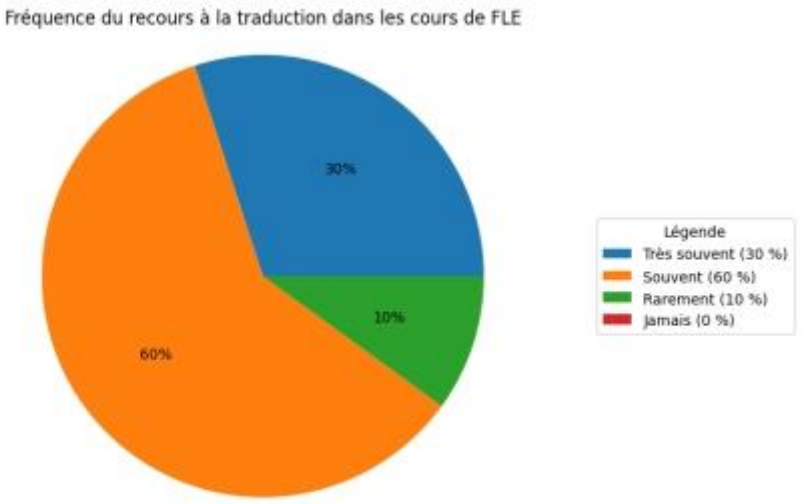

Figure 02 : Fréquence du recours à la traduction dans les cours de FLE

Analyse

Les résultats obtenus mettent en évidence une présence importante de la traduction dans les pratiques pédagogiques des enseignants interrogés. En effet, la majorité des répondants déclare avoir recours à la traduction de manière régulière durant les cours de français langue étrangère.

Plus précisément, douze enseignants, représentant 60 % de l'échantillon, affirment utiliser souvent la traduction dans leurs activités pédagogiques. À cette catégorie s'ajoutent six enseignants, soit 30 % des répondants, qui déclarent y recourir très souvent. Ainsi, dix-huit enseignants sur vingt, correspondant à 90 % de l'effectif total, reconnaissent utiliser fréquemment la traduction dans leur pratique professionnelle.

À l'inverse, seuls deux enseignants, soit 10 % de l'échantillon, indiquent utiliser rarement la traduction. Aucun enseignant n'a choisi la réponse « Jamais », ce qui signifie que l'ensemble des participants recourt à cet outil, même occasionnellement.

Ces résultats révèlent donc que la traduction demeure une pratique largement répandue dans les classes de FLE observées.

Interprétation

L'importance accordée à la traduction par les enseignants peut être interprétée comme la conséquence des difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère. Face aux obstacles liés au vocabulaire, à la compréhension des consignes ou encore à l'interprétation des documents oraux, les enseignants semblent considérer la traduction comme une stratégie pédagogique facilitatrice.

Par ailleurs, ces résultats traduisent une évolution des représentations didactiques

concernant la traduction. Longtemps marginalisée par certaines approches qui privilégiaient une immersion exclusive dans la langue cible, la traduction apparaît aujourd'hui comme un outil de médiation linguistique susceptible de soutenir la compréhension et d'accompagner les apprentissages lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée.

Les résultats obtenus rejoignent d'ailleurs les observations réalisées lors des séances de compréhension orale. Les difficultés lexicales relevées chez les apprenants expliquent en partie pourquoi une grande majorité des enseignants choisit de recourir régulièrement à la traduction afin de faciliter l'accès au sens et d'assurer le bon déroulement des activités pédagogiques.

Question 3 : Dans les activités de compréhension orale, à quel moment utilisez-vous généralement la traduction ?

Cette question vise à identifier le moment privilégié du recours à la traduction dans les activités de compréhension orale. Les réponses obtenues permettent de mieux comprendre la manière dont les enseignants intègrent la traduction dans leur démarche pédagogique et le rôle qu'ils lui attribuent dans le processus de compréhension.

Tableau 06 : Moment d'utilisation de la traduction dans les activités de compréhension orale

Réponses	**Effectif**	**Pourcentage**
Avant l'écoute	1	5 %
Pendant l'écoute	3	15 %
Après l'écoute	16	80 %
Je ne l'utilise pas dans cette activité	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

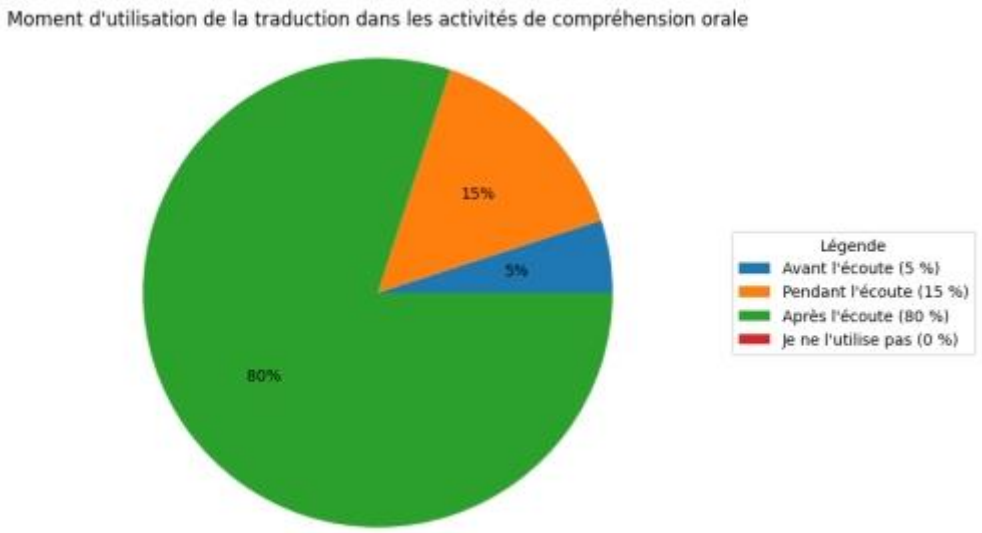

Figure 3 : Moment d'utilisation de la traduction dans les activités de compréhension orale

Analyse

Les résultats obtenus mettent en évidence une forte prédominance de l'utilisation de la traduction après l'écoute du document oral. En effet, seize enseignants, soit 80 % de l'échantillon, déclarent recourir à la traduction à cette étape de l'activité.

À l'inverse, seuls trois enseignants (15 %) utilisent la traduction pendant l'écoute, tandis qu'un seul enseignant (5 %) affirme y avoir recours avant l'écoute du document. Aucun répondant n'a indiqué ne jamais utiliser la traduction dans les activités de compréhension orale.

Cette répartition révèle une nette préférence pour une utilisation différée de la traduction, c'est-à-dire après que les apprenants ont été exposés au document oral et ont tenté d'en construire le sens de manière autonome.

Interprétation

Ces résultats suggèrent que les enseignants considèrent la traduction davantage comme un outil de vérification, de clarification et de consolidation de la compréhension que comme un moyen d'anticipation du contenu. En privilégiant la traduction après l'écoute, ils cherchent probablement à préserver l'exposition des apprenants à la langue française tout en leur apportant un soutien lorsque certaines difficultés persistent.

Cette pratique s'inscrit dans une conception moderne de la traduction en didactique des langues, où celle-ci n'est plus perçue comme une simple opération de transcodage linguistique, mais comme une stratégie de médiation facilitant l'accès au sens. Elle permet aux apprenants

de confronter leurs hypothèses de compréhension aux explications fournies par l'enseignant et de lever les ambiguïtés susceptibles d'entraver la construction du sens.

Par ailleurs, le recours majoritaire à la traduction après l'écoute rejoint les observations réalisées lors des séances de compréhension orale observées sur le terrain. Dans plusieurs situations, la traduction a été mobilisée afin de confirmer ou de préciser la compréhension des informations essentielles, notamment lorsque les élèves éprouvaient des difficultés face à certains mots ou expressions inconnus.

Question 4 : Selon votre expérience, le recours à la traduction facilite-t-il l'accès au sens des documents oraux proposés aux élèves ?

Cette question vise à recueillir l'opinion des enseignants concernant l'un des aspects centraux de notre recherche, à savoir l'influence de la traduction sur la compréhension des documents oraux en français langue étrangère. Elle cherche plus précisément à déterminer si les enseignants considèrent la traduction comme un moyen susceptible de faciliter l'accès au sens et d'aider les apprenants à mieux comprendre les messages entendus.

Tableau 07 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur l'accès au sens des documents oraux

Réponses	Effectif	Pourcentage
Tout à fait	14	70 %
Plutôt oui	5	25 %
Plutôt non	1	5 %
Pas du tout	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

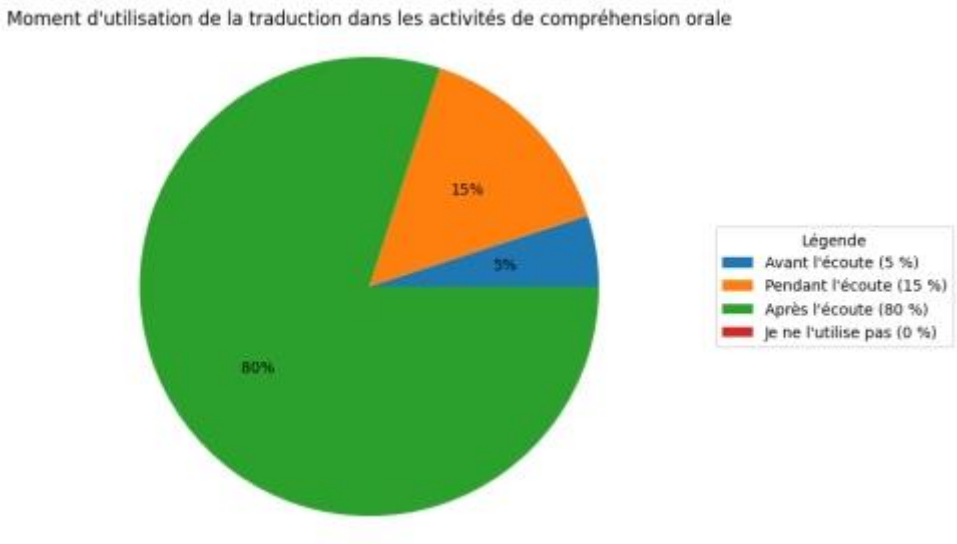

Figure 4 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur l'accès au sens des documents oraux

Analyse

Les résultats obtenus mettent en évidence une perception largement favorable de la traduction en tant qu'outil facilitateur de compréhension. En effet, quatorze enseignants, soit 70 % des répondants, affirment que la traduction facilite tout à fait l'accès au sens des documents oraux. À cette catégorie s'ajoutent cinq enseignants, représentant 25 % de l'échantillon, qui estiment également que la traduction joue un rôle positif dans la compréhension, même si leur position apparaît plus nuancée.

Ainsi, dix-neuf enseignants sur vingt, soit 95 % de l'ensemble des répondants, considèrent que la traduction contribue à faciliter la compréhension des documents oraux proposés aux apprenants. Cette proportion particulièrement élevée traduit un consensus quasi général autour de l'utilité pédagogique de la traduction dans les activités de compréhension orale.

À l'opposé, un seul enseignant, correspondant à 5 % de l'échantillon, exprime une opinion plutôt défavorable. Aucun répondant n'a toutefois choisi l'option « Pas du tout », ce qui montre que même les enseignants les plus réservés ne rejettent pas totalement l'intérêt de la traduction.

Interprétation

Les résultats obtenus confirment que la traduction est perçue par la grande majorité des enseignants comme un outil de médiation linguistique facilitant l'accès au sens. Dans le contexte du FLE, où les apprenants sont souvent confrontés à un vocabulaire inconnu ou à des expressions difficiles à interpréter, la traduction apparaît comme une stratégie permettant de

réduire les obstacles linguistiques susceptibles d'entraver la compréhension.

Cette perception rejoint les observations réalisées lors des séances de compréhension orale analysées précédemment. Les séances intégrant la traduction ont montré une amélioration du nombre de réponses correctes, une diminution des demandes d'explication ainsi qu'une participation plus importante des apprenants. Ces constats tendent à démontrer que l'accès au sens devient plus aisé lorsque les élèves bénéficient d'une aide linguistique adaptée.

Les résultats obtenus corroborent également plusieurs travaux en didactique des langues qui considèrent la traduction comme un instrument de médiation favorisant la construction du sens et facilitant le passage entre les connaissances déjà acquises dans la langue maternelle et les nouvelles connaissances développées dans la langue cible.

Par conséquent, cette question apporte un premier élément de réponse à notre problématique en montrant que les enseignants attribuent à la traduction un rôle important dans l'optimisation de la compréhension orale en français langue étrangère.

Question 5 : Lorsque la traduction est utilisée de manière raisonnée, observez-vous une diminution des difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants ?

Cette question vise à déterminer si les enseignants constatent une réduction des difficultés de compréhension lorsque la traduction est intégrée de manière réfléchie aux activités pédagogiques. Elle cherche ainsi à évaluer l'efficacité de la traduction comme stratégie d'accompagnement susceptible d'aider les apprenants à surmonter les obstacles linguistiques rencontrés lors des activités de compréhension orale.

Tableau 08 : Effet de la traduction sur la réduction des difficultés de compréhension

Réponses	**Effectif**	**Pourcentage**
Toujours	6	30 %
Souvent	12	60 %
Rarement	2	10 %
Jamais	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

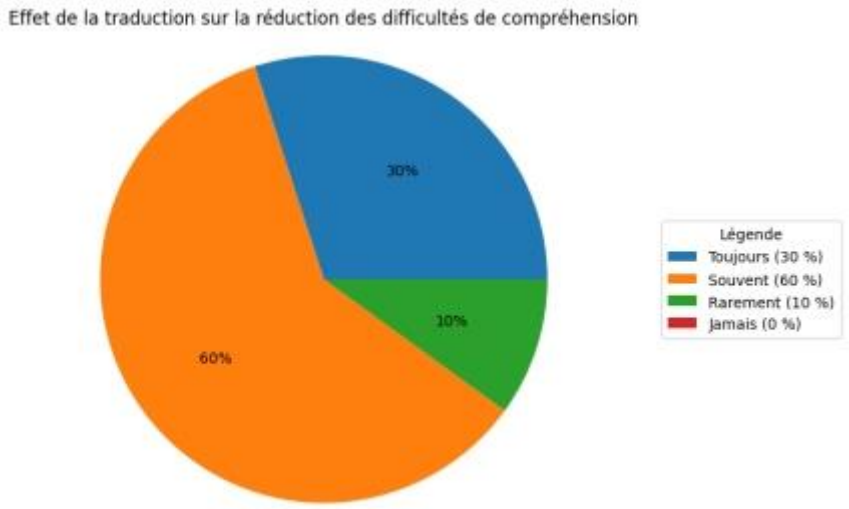

Figure 5 : Effet de la traduction sur la réduction des difficultés de compréhension

Analyse

Les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants interrogés perçoivent la traduction comme un moyen efficace de réduire les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants. En effet, douze enseignants, soit 60 % de l'échantillon, déclarent observer souvent une diminution de ces difficultés lorsque la traduction est utilisée de manière raisonnée.

Par ailleurs, six enseignants, représentant 30 % des répondants, estiment que cet effet est observé de manière systématique. Ainsi, dix-huit enseignants sur vingt, soit 90 % de l'effectif total, reconnaissent que la traduction contribue régulièrement à atténuer les obstacles de compréhension.

En revanche, seuls deux enseignants (10 %) considèrent que cette diminution n'est observée que rarement. Aucun enseignant n'a choisi la réponse « Jamais », ce qui témoigne d'une appréciation globalement positive de la traduction comme outil d'aide à la compréhension.

Ces résultats mettent en évidence un large consensus parmi les enseignants quant à l'utilité de la traduction dans la gestion des difficultés rencontrées par les apprenants lors des activités de compréhension orale.

Interprétation

Les résultats obtenus laissent supposer que la traduction joue un rôle important dans la réduction des obstacles linguistiques susceptibles de freiner la compréhension des apprenants. En facilitant l'accès au sens des mots, des expressions ou des informations difficiles à interpréter, elle permet aux élèves de mieux comprendre le contenu des documents proposés et de poursuivre les activités avec davantage d'assurance.

Cette perception est en parfaite cohérence avec les observations réalisées lors des séances

observées sur le terrain. Les séances intégrant la traduction ont révélé une diminution significative du nombre de demandes d'explication ainsi qu'une amélioration des performances des apprenants dans les activités de compréhension. Ces résultats suggèrent que la traduction contribue effectivement à limiter les difficultés lexicales et sémantiques qui entravent souvent la compréhension orale en langue étrangère.

Par ailleurs, le fait que la traduction soit jugée efficace lorsqu'elle est utilisée « de manière raisonnée » souligne l'importance d'un usage mesuré de cet outil. Les enseignants semblent considérer que son efficacité ne réside pas dans une traduction systématique de l'ensemble du contenu, mais plutôt dans une utilisation ciblée visant à lever les obstacles les plus importants à la compréhension.

Ainsi, les réponses recueillies renforcent l'idée que la traduction peut constituer une stratégie pédagogique pertinente pour accompagner les apprenants dans la construction du sens et faciliter leur progression dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Question 6 : Pensez-vous que la traduction favorise la mémorisation du vocabulaire et des expressions nouvelles rencontrées lors des activités de compréhension orale ?

Cette question vise à explorer les perceptions des enseignants concernant l'influence de la traduction sur l'acquisition lexicale. Plus précisément, elle cherche à déterminer si la traduction contribue à la mémorisation du vocabulaire et des expressions nouvelles rencontrées par les apprenants lors des activités de compréhension orale.

Tableau 09 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la mémorisation du vocabulaire

Réponses	**Effectif**	**Pourcentage**
Tout à fait	14	70 %
Plutôt oui	5	25 %
Plutôt non	1	5 %
Pas du tout	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

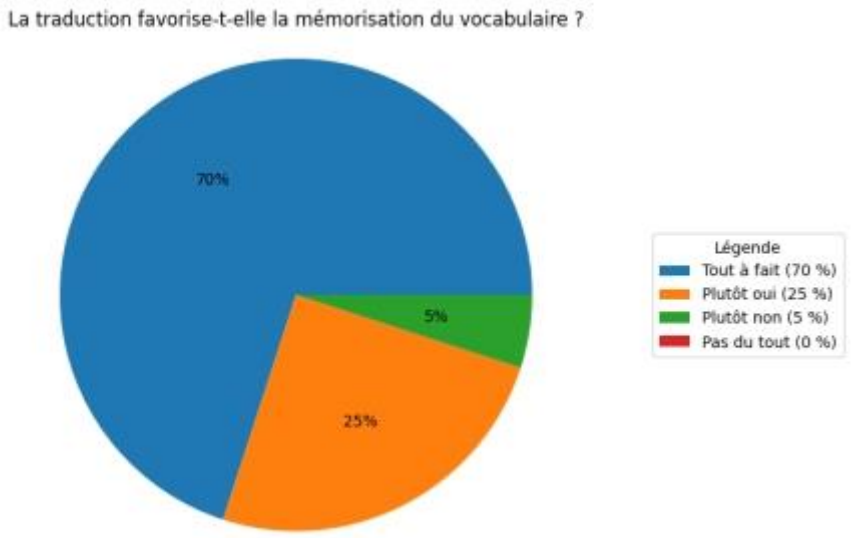

Figure 6 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la mémorisation du vocabulaire

Analyse

Les résultats obtenus montrent une perception très favorable de la traduction en tant qu'outil facilitant la mémorisation du vocabulaire et des expressions nouvelles. En effet, quatorze enseignants, soit 70 % des répondants, affirment que la traduction favorise tout à fait la mémorisation lexicale. Cinq autres enseignants, représentant 25 % de l'échantillon, partagent également cette opinion tout en adoptant une position légèrement plus nuancée.

Ainsi, dix-neuf enseignants sur vingt, soit 95 % des répondants, reconnaissent l'apport positif de la traduction dans le processus d'acquisition et de mémorisation du vocabulaire. À l'inverse, un seul enseignant, correspondant à 5 % de l'effectif total, estime que cet apport demeure limité. Aucun enseignant n'a exprimé une opinion totalement défavorable.

Cette forte convergence des réponses met en évidence l'importance accordée par les enseignants à la traduction dans le développement des compétences lexicales des apprenants.

Interprétation

Ces résultats suggèrent que les enseignants considèrent la traduction comme un moyen efficace de renforcer les mécanismes de mémorisation du vocabulaire en langue étrangère. En établissant un lien explicite entre le mot français et son équivalent dans la langue déjà maîtrisée par l'apprenant, la traduction faciliterait l'encodage et le stockage des nouvelles unités lexicales dans la mémoire.

Cette perception rejoint les observations réalisées lors des séances de compréhension orale.

Les activités portant sur les synonymes, les antonymes et le vocabulaire nouveau ont montré que les apprenants réussissaient davantage lorsqu'ils bénéficiaient d'une traduction ciblée de certains termes ou expressions. La compréhension du sens semblait alors plus rapide et la réutilisation du lexique plus fréquente.

Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés dans la question ouverte ont souligné que la traduction contribue à enrichir le répertoire lexical des apprenants et à faciliter l'acquisition durable des mots nouveaux. Cette convergence entre les données quantitatives et qualitatives renforce la crédibilité des résultats obtenus.

Ainsi, les réponses recueillies permettent de considérer la traduction non seulement comme un outil de compréhension immédiate, mais également comme un levier favorisant l'acquisition et la consolidation du vocabulaire en français langue étrangère.

Question : Selon vous, la traduction favorise-t-elle la participation des apprenants lors des activités de compréhension orale ?

Cette question vise à déterminer si les enseignants perçoivent un lien entre le recours à la traduction et le degré de participation des apprenants durant les activités de compréhension orale. L'objectif est de vérifier si la traduction contribue à créer un climat plus favorable à l'engagement des élèves dans les échanges pédagogiques.

Tableau 10 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la participation des apprenants

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	19	95 %
Non	1	5 %
Total	**20**	**100 %**

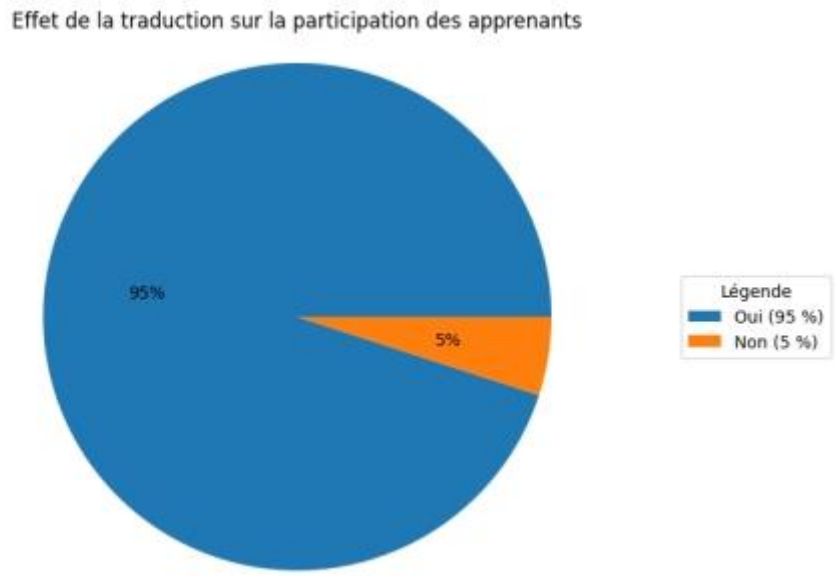

Figure 7 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la participation des apprenants

Analyse

Les résultats obtenus révèlent une adhésion quasi unanime des enseignants à l'idée selon laquelle la traduction favorise la participation des apprenants lors des activités de compréhension orale. En effet, dix-neuf enseignants, soit 95 % des répondants, considèrent que le recours à la traduction exerce une influence positive sur l'implication des élèves dans les échanges pédagogiques.

À l'inverse, un seul enseignant, représentant 5 % de l'échantillon, estime que la traduction ne contribue pas de manière significative à l'amélioration de la participation des apprenants.

Ces résultats mettent ainsi en évidence un consensus particulièrement marqué autour du rôle facilitateur de la traduction dans l'interaction pédagogique. La quasi-totalité des enseignants interrogés reconnaît que les élèves participent davantage lorsqu'ils comprennent mieux les documents et les consignes qui leur sont proposés.

Interprétation

Cette perception peut s'expliquer par le fait que la traduction réduit les incertitudes linguistiques auxquelles les apprenants sont confrontés. Lorsqu'ils accèdent plus facilement au sens des documents oraux et des activités proposées, les élèves se sentent généralement plus confiants et davantage disposés à prendre la parole.

Les observations réalisées lors des séances de compréhension orale confirment d'ailleurs

cette tendance. Les séances intégrant la traduction ont enregistré un nombre plus élevé d'interventions volontaires ainsi qu'une participation orale nettement supérieure à celle observée dans les séances sans traduction. Les apprenants semblaient plus engagés dans les échanges et manifestaient moins d'hésitations lorsqu'ils étaient sollicités.

Ces résultats suggèrent donc que la traduction ne facilite pas uniquement la compréhension des contenus, mais qu'elle contribue également à renforcer la participation des apprenants en réduisant les obstacles linguistiques susceptibles de freiner leur implication dans les activités de classe.

Question 8 : Selon vous, la traduction contribue-t-elle à renforcer la motivation des apprenants dans les activités de compréhension orale ?

Cette question vise à explorer les perceptions des enseignants concernant l'influence de la traduction sur la motivation des apprenants. La motivation étant considérée comme l'un des facteurs essentiels de la réussite en langue étrangère, il apparaît pertinent d'examiner si la traduction constitue, selon les enseignants, un levier susceptible de favoriser l'engagement des élèves dans les activités de compréhension orale.

Tableau 11 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la motivation des apprenants

Réponses	Effectif	Pourcentage
Tout à fait	14	70 %
Plutôt oui	5	25 %
Plutôt non	1	5 %
Pas du tout	0	0 %
Total	**20**	**100 %**



Figure 8 : Opinion des enseignants concernant l'effet de la traduction sur la motivation des apprenants

Analyse

Les résultats obtenus montrent une perception très favorable de l'apport de la traduction dans le renforcement de la motivation des apprenants. En effet, quatorze enseignants, soit 70 % de l'échantillon, estiment que la traduction contribue tout à fait à motiver les élèves lors des activités de compréhension orale. Cinq autres enseignants, représentant 25 % des répondants, partagent également cette opinion tout en adoptant une position plus nuancée.

Ainsi, dix-neuf enseignants sur vingt, soit 95 % de l'effectif total, reconnaissent l'existence d'un lien positif entre l'utilisation de la traduction et la motivation des apprenants. À l'opposé, un seul enseignant (5 %) considère que cette influence demeure limitée. Aucun répondant n'a exprimé une opinion totalement défavorable.

Cette forte convergence des réponses témoigne de l'importance accordée par les enseignants à la dimension motivationnelle de la traduction dans les activités de compréhension orale.

Interprétation

Les résultats obtenus suggèrent que la traduction agit indirectement sur la motivation en facilitant l'accès au sens et en réduisant les situations d'échec susceptibles de décourager les apprenants. Lorsque les élèves comprennent plus facilement les documents proposés et parviennent à accomplir les tâches demandées, ils développent généralement une attitude plus positive envers l'activité et manifestent davantage d'intérêt pour l'apprentissage.

Cette perception rejoint les observations réalisées lors des séances observées. Les activités

intégrant la traduction ont révélé une participation plus importante, une implication plus soutenue et un engagement plus visible de la part des apprenants. Les élèves semblaient plus confiants, plus réactifs aux sollicitations de l'enseignant et plus disposés à intervenir oralement.

Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés dans la question ouverte ont souligné que la traduction permettait de rassurer les élèves, de réduire leur anxiété linguistique et de maintenir leur intérêt tout au long de l'activité. Ces éléments confirment que la motivation ne dépend pas uniquement du contenu proposé, mais également de la capacité des apprenants à comprendre ce qui leur est demandé.

Les résultats de cette question tendent donc à confirmer que la traduction peut constituer un facteur favorable au maintien de la motivation des apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Question 9 : Selon vous, quelle est l'influence de la traduction sur la réussite des apprenants dans les activités de compréhension orale ?

Cette question vise à évaluer les perceptions des enseignants concernant l'impact de la traduction sur la réussite des apprenants. Elle constitue un élément central de notre recherche puisqu'elle permet d'examiner si la traduction est perçue comme un simple outil de compréhension ou comme un véritable facteur susceptible d'améliorer les performances scolaires des élèves dans les activités de compréhension orale.

Tableau 12 : Opinion des enseignants concernant l'influence de la traduction sur la réussite des apprenants

Réponses	**Effectif**	**Pourcentage**
Très importante	14	70 %
Assez importante	5	25 %
Faible	1	5 %
Nulle	0	0 %
Total	**20**	**100 %**

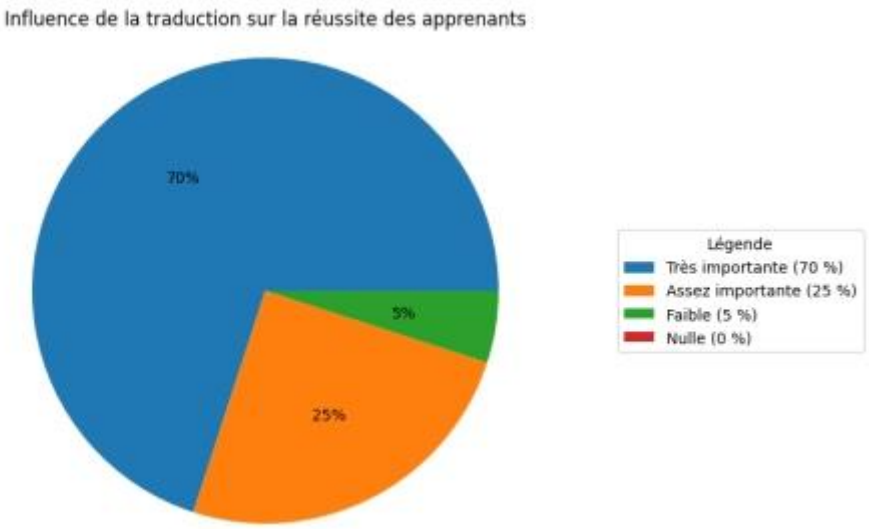

Figure 9 : Opinion des enseignants concernant l'influence de la traduction sur la réussite des apprenants

Analyse

Les résultats obtenus révèlent une perception très positive de l'influence de la traduction sur la réussite des apprenants. En effet, quatorze enseignants, soit 70 % des répondants, considèrent que cette influence est très importante. À cette catégorie s'ajoutent cinq enseignants, représentant 25 % de l'échantillon, qui jugent également son impact significatif en le qualifiant d'assez important.

Ainsi, dix-neuf enseignants sur vingt, soit 95 % de l'effectif total, reconnaissent que la traduction contribue de manière notable à la réussite des élèves dans les activités de compréhension orale. À l'inverse, un seul enseignant, correspondant à 5 % des répondants, estime que cette influence demeure faible. Aucun participant n'a considéré que la traduction n'avait aucun effet sur les performances des apprenants.

Ces résultats mettent en évidence un consensus particulièrement marqué parmi les enseignants quant à l'efficacité pédagogique de la traduction lorsqu'elle est utilisée dans un cadre didactique réfléchi.

Interprétation

Cette forte adhésion peut s'expliquer par le rôle de médiation joué par la traduction dans le processus d'apprentissage. En facilitant l'accès au sens, en réduisant les difficultés lexicales et en favorisant une meilleure compréhension des documents oraux, la traduction permet aux apprenants d'accomplir plus efficacement les tâches proposées.

Les observations réalisées lors des séances de compréhension orale viennent renforcer cette interprétation. Les séances intégrant la traduction ont enregistré davantage de réponses correctes, une participation plus élevée et un nombre réduit de demandes d'explication. Ces indicateurs témoignent d'une amélioration des performances des élèves et suggèrent que la traduction contribue effectivement à leur réussite.

Par ailleurs, plusieurs enseignants interrogés dans la question ouverte ont souligné que la traduction facilite l'acquisition du vocabulaire, améliore la compréhension des consignes et réduit les blocages linguistiques. Ces éléments favorisent non seulement la compréhension immédiate des activités, mais également la progression globale des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Les résultats de cette question confirment ainsi l'une des orientations majeures de notre recherche : lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée et ciblée, la traduction peut constituer un levier pédagogique capable de soutenir la réussite des apprenants dans les activités de compréhension orale.

Question 10 : Selon vous, quel est l'apport principal de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment dans les activités de compréhension orale ?

Afin de compléter les données quantitatives recueillies à travers les questions fermées, nous avons proposé aux enseignants une question ouverte leur permettant d'exprimer librement leurs opinions concernant l'apport de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Cette question vise à recueillir des observations plus approfondies fondées sur leur expérience professionnelle et leur pratique quotidienne de classe.

L'analyse des réponses obtenues permet d'accéder à des informations qualitatives particulièrement riches et de mieux comprendre les raisons qui amènent les enseignants à recourir à la traduction dans les activités de compréhension orale.

Présentation des résultats

L'étude des vingt réponses recueillies fait apparaître plusieurs idées récurrentes. Malgré la diversité des formulations employées, les enseignants convergent vers quatre grands thèmes :

- La traduction comme facilitateur de compréhension ;
- La traduction comme soutien à l'acquisition du vocabulaire ;
- La traduction comme facteur de motivation et de confiance ;

- La traduction comme outil de médiation pédagogique.

Le tableau suivant synthétise les principaux thèmes dégagés à partir des réponses recueillies.

Tableau 13 : Répartition des principaux thèmes évoqués par les enseignants

Thèmes identifiés	Nombre d'occurrences
Facilitation de la compréhension	9
Acquisition et mémorisation du vocabulaire	4
Motivation et confiance des apprenants	4
Médiation pédagogique et clarification du sens	3
Total	**20**

Analyse

L'analyse des réponses recueillies met en évidence une convergence remarquable des opinions exprimées par les enseignants concernant l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale. Les discours recueillis révèlent que la majorité des répondants associe la traduction à une amélioration de la compréhension et à une réduction des difficultés rencontrées par les apprenants.

Le thème le plus fréquemment évoqué concerne la facilitation de l'accès au sens. Plusieurs enseignants soulignent que la traduction aide les élèves à comprendre les documents oraux lorsqu'ils sont confrontés à un vocabulaire difficile ou à des expressions inconnues. À ce titre, l'enseignant 1 affirme que « *la traduction aide les élèves à comprendre le sens général du document lorsqu'ils rencontrent un vocabulaire difficile* », tandis que l'enseignant 7 estime qu'elle « *permet surtout de clarifier rapidement le sens des mots difficiles* ». De son côté, l'enseignant 12 observe qu'elle « *améliore la compréhension globale des documents oraux et facilite l'exploitation pédagogique des supports proposés* ». Ces témoignages traduisent la perception d'une fonction essentiellement explicative et facilitatrice de la traduction.

Un second ensemble de réponses met en évidence le rôle de la traduction dans le développement des compétences lexicales. L'enseignant 5 considère notamment qu'elle « *favorise la mémorisation du vocabulaire nouveau »,* alors que l'enseignant 15 souligne qu'elle « *facilite l'acquisition du lexique et améliore la réussite des élèves dans les activités de compréhension* ». L'enseignant 17 ajoute qu'elle « *permet de lever certaines ambiguïtés de sens et d'améliorer la compréhension des messages oraux* ». Ces propos montrent que la traduction

n'est pas seulement perçue comme un outil de compréhension immédiate, mais également comme un moyen de renforcer les apprentissages à plus long terme.

La dimension motivationnelle apparaît également dans plusieurs réponses. Certains enseignants insistent sur l'effet rassurant de la traduction et sur son influence positive sur la confiance des apprenants. Ainsi, l'enseignant 4 affirme que « la traduction rassure les élèves et réduit leur peur de commettre des erreurs lorsqu'ils prennent la parole », tandis que l'enseignant 16 remarque que « *les élèves semblent plus confiants lorsqu'ils bénéficient d'explications traduites pour les passages les plus difficiles* ». Dans le même sens, l'enseignant 18 observe que « *les élèves sont plus motivés lorsqu'ils comprennent rapidement le contenu du document étudié* ». Ces observations suggèrent que la compréhension favorise l'engagement des apprenants et leur participation aux activités proposées.

Par ailleurs, plusieurs répondants considèrent la traduction comme un outil de médiation pédagogique facilitant le déroulement des activités de classe. L'enseignant 6 la définit comme « *une passerelle entre la langue maternelle et la langue française* », alors que l'enseignant 20 estime qu'elle constitue « un moyen efficace de soutenir les apprentissages et de maintenir l'engagement des élèves » lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie. De même, l'enseignant 9 souligne que « *les élèves comprennent mieux les consignes lorsque certains éléments sont traduits* », tandis que l'enseignant 13 considère qu'elle « favorise l'interaction en classe parce que les élèves comprennent davantage ce qui leur est demandé ». Ces propos montrent que les enseignants ne perçoivent pas la traduction comme une finalité en soi, mais comme un instrument au service de la compréhension et de l'apprentissage.

Enfin, une position plus nuancée apparaît dans la réponse de l'enseignant 14 qui rappelle que « *la traduction peut être utile à certains moments, mais elle ne doit pas devenir systématique afin de préserver l'exposition à la langue cible* ». Cette remarque souligne la nécessité d'un usage raisonné de la traduction, compatible avec les principes actuels de la didactique des langues étrangères.

Interprétation

Les réponses recueillies à cette question ouverte confirment et enrichissent les résultats obtenus dans les questions précédentes. Elles montrent que la traduction est majoritairement perçue comme un outil pédagogique facilitateur dont l'utilité dépasse largement la simple transmission du sens.

Les enseignants interrogés attribuent à la traduction plusieurs fonctions complémentaires.

Elle favorise d'abord la compréhension des documents oraux en permettant aux apprenants de surmonter les obstacles lexicaux et sémantiques qui entravent souvent l'accès au sens. Elle contribue également à l'acquisition du vocabulaire en créant des liens entre les connaissances déjà acquises dans la langue maternelle et les nouveaux apprentissages réalisés en français.

Les réponses recueillies mettent également en évidence l'influence de la traduction sur la motivation des apprenants. Lorsque les élèves comprennent plus facilement les documents proposés, ils participent davantage, prennent la parole avec plus d'assurance et manifestent un intérêt plus important pour les activités réalisées en classe. La traduction semble ainsi agir indirectement sur la réussite scolaire en renforçant la confiance des apprenants et en réduisant leur anxiété linguistique.

Par ailleurs, les enseignants considèrent la traduction comme un outil de médiation pédagogique permettant d'assurer une meilleure circulation du sens entre l'enseignant et les apprenants. Cette fonction médiatrice apparaît particulièrement importante dans les activités de compréhension orale où les difficultés lexicales constituent souvent un obstacle majeur à l'apprentissage.

Toutefois, les réponses recueillies révèlent également une certaine prudence. La majorité des enseignants ne préconise pas une utilisation systématique de la traduction mais plutôt un recours réfléchi, ciblé et adapté aux besoins réels des apprenants. Cette position rejoint les orientations contemporaines de la didactique des langues qui considèrent la traduction non comme une méthode exclusive, mais comme une stratégie complémentaire susceptible d'accompagner efficacement l'apprentissage lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée.

Ainsi, l'analyse qualitative des réponses ouvertes confirme les tendances observées dans l'ensemble du questionnaire et renforce l'idée que la traduction constitue un levier pédagogique capable de favoriser la compréhension orale, la motivation et la réussite des apprenants en français langue étrangère.

5. Discussion générale des résultats

Après avoir analysé séparément les données issues des observations de classe et celles recueillies à travers le questionnaire destiné aux enseignants, il convient désormais de procéder à une lecture croisée de l'ensemble des résultats obtenus. Cette étape vise à mettre en relation les différents constats réalisés sur le terrain afin d'évaluer la cohérence des données recueillies et de répondre de manière rigoureuse à la problématique de recherche.

L'objectif de cette discussion est d'examiner dans quelle mesure les observations effectuées durant les séances de compréhension orale confirment ou non les perceptions exprimées par les

enseignants concernant l'utilisation de la traduction. Il s'agit également d'identifier les convergences, les éventuelles nuances ainsi que les implications didactiques qui découlent des résultats obtenus.

5.1. Croisement des résultats des observations et du questionnaire

L'analyse des données recueillies à travers les deux outils de recherche fait apparaître une convergence remarquable entre les observations réalisées en classe et les perceptions exprimées par les enseignants interrogés.

Les observations de terrain ont montré que les séances intégrant la traduction produisent des résultats plus favorables que celles réalisées sans recours à cet outil. Les apprenants se sont montrés plus participatifs, plus engagés dans les activités proposées et ont obtenu de meilleures performances dans les exercices de compréhension orale. Les grilles d'observation ont notamment révélé une augmentation significative du nombre de réponses correctes, une participation orale plus importante ainsi qu'une diminution sensible des demandes d'explication lorsque la traduction était utilisée.

Ces constats rejoignent directement les résultats du questionnaire. En effet, 95 % des enseignants interrogés considèrent que la traduction facilite l'accès au sens des documents oraux, tandis que 90 % estiment qu'elle contribue à réduire les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants. De même, la quasi-totalité des répondants reconnaît son influence positive sur la participation, la motivation et la réussite scolaire des élèves.

Cette convergence entre les observations et les déclarations des enseignants renforce la crédibilité des résultats obtenus. Les données quantitatives recueillies sur le terrain viennent ainsi confirmer les représentations professionnelles exprimées dans le questionnaire.

Par ailleurs, les réponses ouvertes ont permis de mieux comprendre les raisons qui expliquent cette efficacité. Les enseignants soulignent principalement que la traduction facilite l'accès au sens, clarifie les éléments lexicaux difficiles, réduit les blocages linguistiques et favorise l'implication des apprenants dans les activités proposées. Ces éléments ont également été observés lors des séances de compréhension orale où les élèves semblaient davantage disposés à participer lorsqu'ils comprenaient plus facilement le contenu des documents étudiés.

Toutefois, les résultats obtenus mettent également en évidence la nécessité d'un usage raisonné de la traduction. Plusieurs enseignants insistent sur le fait que celle-ci ne doit pas remplacer l'exposition à la langue cible mais intervenir comme un outil de médiation ponctuel destiné à lever certaines difficultés de compréhension. Cette réserve rejoint les orientations actuelles de la didactique des langues étrangères qui préconisent une utilisation réfléchie de la

traduction au service des apprentissages.

Ainsi, le croisement des résultats montre que la traduction apparaît comme un outil pédagogique susceptible d'améliorer les conditions d'apprentissage du français langue étrangère lorsqu'elle est intégrée de manière pertinente aux activités de compréhension orale.

5.2. Vérification des hypothèses de recherche

À l'issue de l'analyse des données recueillies à travers les observations de classe et le questionnaire destiné aux enseignants, il convient de confronter les résultats obtenus aux hypothèses formulées au début de cette recherche. Cette étape permet d'évaluer leur degré de validité et de déterminer dans quelle mesure elles sont confirmées ou infirmées par les données du terrain.

- **Vérification de la première hypothèse**

La première hypothèse formulée dans le cadre de cette étude était la suivante :

Le recours à la traduction dans les activités de compréhension orale favoriserait la compréhension des documents oraux et réduirait les difficultés rencontrées par les apprenants de troisième année moyenne en FLE.

Les résultats obtenus tendent à confirmer cette hypothèse. Les observations réalisées au cours des séances de compréhension orale ont montré que les élèves ayant bénéficié du recours à la traduction ont obtenu davantage de réponses correctes et ont formulé moins de demandes d'explication que lors des séances menées sans traduction. Les difficultés liées à la compréhension du vocabulaire, des synonymes et des antonymes se sont également révélées moins importantes lorsque la traduction était utilisée de manière ciblée.

Ces constats sont corroborés par les résultats du questionnaire. En effet, la majorité des enseignants interrogés estime que la traduction facilite l'accès au sens des documents oraux, réduit les difficultés de compréhension et favorise la mémorisation du vocabulaire nouveau. Les réponses ouvertes confirment également que la traduction constitue, selon eux, un moyen efficace de clarifier les passages complexes et d'aider les apprenants à construire le sens du message oral.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons considérer que la première hypothèse est globalement validée. Les données recueillies montrent que la traduction, lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée, contribue effectivement à améliorer la compréhension orale et à réduire les obstacles linguistiques rencontrés par les apprenants.

- **Vérification de la deuxième hypothèse**

La deuxième hypothèse de recherche était formulée comme suit :

L'intégration raisonnée de la traduction dans les activités de compréhension orale renforcerait la motivation des apprenants et contribuerait à améliorer leur réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Les résultats obtenus permettent également de confirmer cette hypothèse. Les observations réalisées sur le terrain ont montré que les élèves participaient davantage aux échanges lorsque la traduction était intégrée aux activités de compréhension orale. Une augmentation notable des interventions volontaires a été observée, tandis que le nombre d'élèves passifs diminuait sensiblement.

Les données issues du questionnaire vont dans le même sens. La quasi-totalité des enseignants interrogés considère que la traduction favorise la participation des apprenants, renforce leur motivation et améliore leurs performances dans les activités de compréhension orale. Plusieurs répondants soulignent également que la traduction rassure les élèves, réduit leur anxiété linguistique et leur permet d'aborder les tâches proposées avec davantage de confiance.

Par ailleurs, les résultats observés lors des séances intégrant la traduction révèlent une amélioration des performances globales des apprenants. Le nombre de réponses correctes augmente sensiblement tandis que les erreurs de compréhension diminuent. Ces indicateurs témoignent d'une progression qui semble étroitement liée à une meilleure compréhension des documents proposés et à une implication plus importante des élèves dans les activités.

Au regard de ces différents éléments, la deuxième hypothèse apparaît elle aussi validée. Les résultats montrent que la traduction ne contribue pas uniquement à faciliter la compréhension ; elle agit également comme un facteur susceptible de soutenir la motivation et de favoriser la réussite des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Dans cette mesure, les deux hypothèses formulées au début de cette recherche trouvent un appui significatif dans les données recueillies sur le terrain. Les observations de classe et les réponses des enseignants convergent vers les mêmes conclusions et confirment l'intérêt pédagogique d'un recours raisonné à la traduction dans les activités de compréhension orale.

5.3. Réponse à la problématique de recherche

Au terme de cette étude, il apparaît possible d'apporter une réponse fondée à la problématique qui a orienté notre réflexion :

Dans quelle mesure la traduction peut-elle constituer un catalyseur de motivation et de réussite dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère chez les élèves de troisième année moyenne ?

L'analyse des données recueillies à travers les observations de classe et le questionnaire destiné aux enseignants met en évidence le rôle significatif joué par la traduction dans les activités de compréhension orale. Les résultats obtenus montrent que les élèves ayant bénéficié d'un recours raisonné à la traduction ont manifesté une meilleure compréhension des documents proposés, une participation plus importante aux activités et des performances globalement supérieures à celles observées lors des séances menées sans traduction.

Les observations réalisées sur le terrain ont révélé que la traduction permettait de réduire les difficultés liées au vocabulaire inconnu, aux expressions complexes ainsi qu'à certains obstacles de compréhension susceptibles de freiner l'apprentissage. En facilitant l'accès au sens, elle a contribué à rendre les apprenants plus actifs et plus impliqués dans les tâches proposées.

Les résultats du questionnaire viennent renforcer ces constats. La majorité des enseignants interrogés considère que la traduction facilite la compréhension orale, favorise l'acquisition du vocabulaire, stimule la participation des apprenants et améliore leurs résultats scolaires. Les réponses ouvertes montrent également que la traduction est perçue comme un outil de médiation pédagogique capable de créer un environnement d'apprentissage plus sécurisant et plus favorable à l'engagement des élèves.

Toutefois, les résultats obtenus soulignent également que l'efficacité de la traduction dépend largement des modalités de son utilisation. Les enseignants interrogés insistent sur la nécessité d'un recours réfléchi et mesuré à cet outil. La traduction apparaît efficace lorsqu'elle intervient pour lever ponctuellement certaines difficultés de compréhension, clarifier des éléments lexicaux complexes ou faciliter l'accès au sens d'un document. En revanche, son utilisation systématique risquerait de réduire l'exposition des apprenants à la langue cible et de limiter le développement de certaines stratégies de compréhension autonomes.

Ainsi, les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que la traduction peut effectivement constituer un catalyseur de motivation et de réussite dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Utilisée de manière raisonnée, elle favorise la compréhension orale, renforce la confiance des apprenants, soutient leur motivation et contribue à améliorer leurs performances scolaires.

La réponse apportée à notre problématique conduit donc à considérer la traduction non comme un obstacle à l'apprentissage du français, mais comme une ressource pédagogique complémentaire susceptible d'accompagner efficacement les apprenants dans la construction du sens et dans le développement de leurs compétences en langue étrangère.

Conclusion

Dans ce chapitre consacré à l'étude pratique, nous avons cherché à examiner l'apport de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, plus particulièrement dans les activités de compréhension orale destinées aux élèves de troisième année moyenne des CEM Seddiki El Bachir et Meliani Mohammed.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mobilisé deux outils complémentaires de collecte des données : une grille d'observation appliquée à quatre séances de compréhension orale et un questionnaire administré à vingt enseignants de français langue étrangère. Cette démarche méthodologique nous a permis de confronter les pratiques observées sur le terrain aux perceptions exprimées par les enseignants.

L'analyse des observations a mis en évidence des différences significatives entre les séances réalisées sans traduction et celles intégrant cet outil de manière raisonnée. Les séances avec traduction ont révélé une participation plus importante des apprenants, un nombre plus élevé de réponses correctes, une diminution des demandes d'explication ainsi qu'une meilleure implication des élèves dans les activités proposées. Ces résultats suggèrent que la traduction facilite l'accès au sens et contribue à réduire les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants.

Les données recueillies à travers le questionnaire ont confirmé ces constats. La grande majorité des enseignants interrogés considère que la traduction favorise la compréhension des documents oraux, facilite l'acquisition du vocabulaire, renforce la motivation des apprenants et améliore leurs performances dans les activités de compréhension orale. Les réponses ouvertes ont également permis de mettre en évidence plusieurs fonctions attribuées à la traduction, notamment son rôle de médiation linguistique, de soutien lexical et de facteur de confiance pour les apprenants.

Le croisement des résultats issus des deux outils de recherche a fait apparaître une forte cohérence entre les observations réalisées sur le terrain et les représentations des enseignants. Cette convergence renforce la validité des conclusions obtenues et permet d'apporter un éclairage plus précis sur la place de la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère.

Les résultats obtenus ont également permis de vérifier les hypothèses formulées au début de cette recherche. Les données recueillies montrent que la traduction favorise effectivement la compréhension des documents oraux et contribue à réduire certaines difficultés rencontrées par les apprenants. Elles indiquent également qu'un recours raisonné à la traduction est susceptible

de renforcer la motivation des élèves et de soutenir leur réussite dans les activités de compréhension orale.

En réponse à la problématique de recherche, nous pouvons conclure que la traduction constitue un outil pédagogique pertinent lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie et adaptée aux besoins des apprenants. Loin de représenter un obstacle à l'apprentissage, elle apparaît comme une stratégie de médiation capable de faciliter la construction du sens, de renforcer l'engagement des élèves et de contribuer à l'amélioration de leurs performances en français langue étrangère.

Les résultats de cette étude confirment ainsi l'intérêt didactique de la traduction dans les activités de compréhension orale tout en soulignant la nécessité d'un usage équilibré permettant de préserver l'exposition des apprenants à la langue cible. Cette réflexion ouvre enfin des perspectives pour de futures recherches portant sur l'intégration de la traduction dans d'autres compétences langagières ou dans différents contextes d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche consacré à la traduction comme catalyseur de motivation et de réussite dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il apparaît nécessaire de revenir sur les principales orientations qui ont guidé notre réflexion ainsi que sur les résultats obtenus à l'issue de l'investigation menée sur le terrain.

Cette étude prend naissance à partir d'un constat fréquemment observé dans les classes de français langue étrangère : les apprenants rencontrent de nombreuses difficultés lorsqu'ils sont confrontés à des activités de compréhension orale. Les obstacles liés à la compréhension du vocabulaire, à l'interprétation des messages et à l'identification des informations essentielles influencent souvent leur participation, leur motivation et, par conséquent, leur réussite scolaire. Face à cette réalité, la traduction demeure une pratique largement utilisée par les enseignants, bien que sa place dans l'enseignement des langues étrangères continue d'alimenter les débats didactiques.

C'est dans cette perspective que notre recherche s'est attachée à répondre à la problématique suivante :

Dans quelle mesure la traduction peut-elle constituer un catalyseur de motivation et de réussite dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à travers l'optimisation de la compréhension orale chez les élèves de troisième année moyenne ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons formulé deux hypothèses de recherche. La première supposait que le recours à la traduction dans les activités de compréhension orale favoriserait l'accès au sens des documents et contribuerait à réduire les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants. La seconde postulait qu'une utilisation raisonnée de la traduction renforcerait la motivation des élèves, encouragerait leur participation et contribuerait à améliorer leur réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous sommes fixées comme objectif général d'étudier l'apport de la traduction dans les activités de compréhension orale et de mettre en évidence son influence sur la motivation et la réussite des apprenants de troisième année moyenne. Plus précisément, nous avons cherché à analyser son effet sur la

compréhension des documents oraux, sur la réduction des difficultés rencontrées par les élèves ainsi que sur leur participation et leurs performances scolaires.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons adopté une démarche méthodologique reposant sur deux outils complémentaires. D'une part, nous avons observé des séances de compréhension orale réalisées avec et sans recours à la traduction à l'aide d'une grille d'observation construite à partir de critères didactiques précis. D'autre part, nous avons recueilli les perceptions de vingt enseignants de français langue étrangère à travers un questionnaire portant sur les usages et les effets de la traduction dans les activités de compréhension orale.

Les résultats obtenus révèlent une convergence particulièrement significative entre les observations réalisées sur le terrain et les opinions exprimées par les enseignants. Les séances intégrant la traduction ont montré une amélioration de la compréhension des documents oraux, une participation plus active des apprenants ainsi qu'une progression sensible de leurs performances dans les activités proposées. Les élèves se sont montrés davantage impliqués dans les échanges, ont formulé un nombre plus important de réponses correctes et ont rencontré moins de difficultés face aux tâches de compréhension.

Les données issues du questionnaire confirment ces constats. La grande majorité des enseignants interrogés considère que la traduction facilite l'accès au sens, favorise la mémorisation du vocabulaire, réduit les obstacles linguistiques et contribue à renforcer la motivation des apprenants. Les réponses ouvertes mettent également en évidence sa fonction de médiation pédagogique, sa capacité à rassurer les élèves et son rôle dans la création d'un climat d'apprentissage plus favorable.

L'analyse croisée des résultats nous conduit ainsi à confirmer les deux hypothèses formulées au début de cette recherche. Les données recueillies montrent que la traduction constitue effectivement un soutien à la compréhension orale lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie et adaptée aux besoins des apprenants. Elles indiquent également qu'elle peut agir positivement sur la motivation, la participation et la réussite scolaire.

Toutefois, les résultats obtenus invitent à dépasser une vision simpliste de la traduction. L'intérêt de cet outil ne réside pas dans une utilisation systématique de la

langue maternelle, mais dans sa mobilisation stratégique au service de la construction du sens. Les enseignants interrogés comme les observations réalisées sur le terrain convergent vers cette même idée : la traduction devient réellement efficace lorsqu'elle intervient comme une médiation ponctuelle permettant de surmonter un obstacle de compréhension sans se substituer à l'exposition à la langue cible.

Ainsi, la traduction apparaît moins comme une finalité pédagogique que comme une ressource didactique au service des apprentissages. Employée avec discernement, elle facilite l'accès au sens, sécurise les apprenants face à la difficulté, soutient leur engagement dans les activités et favorise leur progression. Dans cette perspective, elle s'inscrit pleinement dans les approches contemporaines qui reconnaissent l'importance de la médiation linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Bien que cette recherche soit limitée à deux établissements et à un échantillon restreint d'enseignants, elle met en évidence des tendances suffisamment significatives pour nourrir la réflexion sur la place de la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen. Elle ouvre également la voie à d'autres investigations portant sur l'apport de la traduction dans le développement d'autres compétences langagières ou sur l'intégration des outils numériques de traduction dans les pratiques pédagogiques actuelles.

En définitive, les résultats de cette étude permettent de considérer que la traduction, lorsqu'elle est intégrée dans une démarche pédagogique équilibrée et réfléchie, constitue un levier susceptible de favoriser la compréhension orale, de renforcer la motivation des apprenants et de contribuer à leur réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Références bibliographiques

Référence bibliographiques

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). *Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach*. Journal of Educational Psychology, 111(3), 497–521.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Belkacemi, T. (2023). L'enseignement du FLE en Algérie : un regain d'intérêt pour la didactique des langues. *Multilinguales, 15*(1), 1–18.
- Benmohamed, N. (2016). Le français en Algérie : statut du français dans les textes et discours officiels. *Revue Algérienne des Sciences du Langage, 3*, 81–95.
- Bouazri, F. (2016). L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorise l'acquisition de compétences communicatives. *Revue Alger des langues étrangères, 11*(1), 1–18.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Coste, D. (2009). La médiation dans la perspective actionnelle. Dans M. Cavalli, A. Coste, D. Crişan & P. H. van de Ven (Dirs.), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* (pp. 179–190). Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Didactique des langues étrangères*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2012). *Didactique des langues : concepts et méthodes*. Presses universitaires de Grenoble.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (Dirs.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Derkaoui, A. (2024). *Fiche de production de l'oral – 3AM*. Document pédagogique officiel algérien.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement systématique de l'oral : séquence didactique et genres oraux. Dans J. Dolz, J. Noverraz & B. Schneuwly (Dirs.), *L'oral entre parole et texte*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2006). *La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ?* Septentrion.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). L'oral dans les sociétés démocratiques : usages, genres et apprentissages. Dans C. Loranger & M. Paillard (Dirs.), *La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ?*. Septentrion.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). Genres de discours et genres d'enseignement. Dans J. Dolz, J. Noverraz & B. Schneuwly (Dirs.), *L'oral entre parole et texte* (Vol. 2). Presses polytechniques et universitaires romandes.

Référence bibliographiques

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005). The L2 motivational self system. Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt (Dirs.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 99–132). University of Hawai‘i Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Dirs.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie, 4*, 273–280.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt (Dirs.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–19). University of Hawai‘i Press.
- Groupe départemental MDL Oral – 95. (2016). *Enseigner l’oral*. Académie de Versailles.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. Dans R. A. Brower (Dir.), *On translation* (pp. 232–239). Harvard University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd’hui : Le modèle interprétatif*. Hachette.
- Ministère de l’Éducation nationale. (2005). *Programme de français – 3e année moyenne*. Algérie.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications* (4e éd.). Routledge.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Brill.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation. Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt (Dirs.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43–68). University of Hawai‘i Press.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing.
- O’Hagan, M. (2016). Massively open translation. *International Journal of Communication, 10*, 929–946.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior. *System, 38*(4), 467–479.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Nathan-CLE International.
- Puren, C. (2004). De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Langues Modernes, 3*, 10–26.
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Niemeyer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *American Psychologist, 72*(5), 111–

121.

- Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langues et mémoire*. Minard.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning, 24*(3), 199–210.
- Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. Dans A. Chesterman (Dir.), *Readings in translation theory* (pp. 173–187). Oy Finn Lectura Ab.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.

Annexes

Annexes

GRILLE D'OBSERVATION DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE

Établissement : .....

Classe : .....

Date : .....

Type de séance :

□ Avec traduction

□ Sans traduction

Support utilisé : .....

Nombre d'élèves présents : .....

I. **Observation de la séance de la compréhension orale**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Compréhension du thème général du document oral	□	□	□	□	
Compréhension des informations essentielles	□	□	□	□	
Compréhension du vocabulaire nouveau	□	□	□	□	
Capacité à répondre aux questions de compréhension	□	□	□	□	
Réalisation correcte de la tâche demandée	□	□	□	□	

II. **Observation de la participation et des interactions**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	**Peu satisfaisant**	**Insuffisant**	Observations
Participation orale des	□	□	□	□	

élèves					
Prise d'initiative lors des échanges	□	□	□	□	
Interaction entre les élèves et l'enseignant	□	□	□	□	
Réponses volontaires aux questions posées	□	□	□	□	
Engagement dans les activités proposées	□	□	□	□	

III. **Observation de la motivation**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Intérêt manifesté pour l'activité	□	□	□	□	
Attention maintenue durant la séance	□	□	□	□	
Enthousiasme et implication des apprenants	□	□	□	□	
Confiance lors des prises de parole	□	□	□	□	
Persévérance face aux difficultés rencontrées	□	□	□	□	

IV. Observation des difficultés rencontrées

Critères observés	Très importantes	Importantes	Peu importantes	Absentes	Observations
Difficultés lexicales	□	□	□	□	
Difficultés de compréhension globale	□	□	□	□	

Difficultés de compréhension détaillée	□	□	□	□	
Hésitations lors des réponses	□	□	□	□	
Manifestations d'anxiété ou de blocage	□	□	□	□	

V. Données chiffrées de la séance

Nombre total d'élèves : .....

Nombre d'élèves ayant participé oralement : .....

Nombre d'interventions volontaires : .....

Nombre de réponses correctes : .....

Nombre de réponses incorrectes : .....

Nombre de demandes d'explication : .....

Nombre d'élèves n'ayant pas participé : .....

VI. Appréciation générale de la séance

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusion de l'observateur :

□ Séance très efficace

□ Séance efficace

□ Séance moyennement efficace

□ Séance peu efficace

Justification :

.....

.....

.....

.....

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Présentation du questionnaire

Dans le cadre d'une recherche universitaire intitulée *« La traduction comme catalyseur de motivation et de réussite de l'enseignement-apprentissage du FLE : cas des élèves de troisième année moyenne des CEM Seddiki El Bachir et Meliani Mohammed »*, nous sollicitons votre collaboration en répondant à ce questionnaire.

L'objectif est d'étudier la place de la traduction dans les pratiques pédagogiques ainsi que son impact sur la compréhension orale, la motivation et la réussite des apprenants.

Les réponses recueillies demeureront strictement anonymes et seront exploitées uniquement à des fins scientifiques.

Informations générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?

□ Moins de 5 ans

□ De 5 à 10 ans

□ De 11 à 15 ans

□ Plus de 15 ans

Questions de recherche

2. À quelle fréquence recourez-vous à la traduction (arabe dialectal, arabe standard ou autre langue connue des élèves) pendant vos cours de FLE ?

□ Très souvent

□ Souvent

□ Rarement

□ Jamais

3. Dans les activités de compréhension orale, à quel moment utilisez-vous généralement la traduction ?

□ Avant l'écoute

□ Pendant l'écoute

□ Après l'écoute

□ Je ne l'utilise pas dans cette activité

4. Selon votre expérience, le recours à la traduction facilite-t-il l'accès au sens des documents oraux proposés aux élèves ?

□ Tout à fait

□ Plutôt oui

□ Plutôt non

□ Pas du tout

5. Lorsque la traduction est utilisée de manière raisonnée, observez-vous une diminution des difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants ?

□ Toujours

□ Souvent

□ Rarement

□ Jamais

6. Pensez-vous que la traduction favorise la mémorisation du vocabulaire et des expressions nouvelles rencontrées lors des activités de compréhension orale ?

□ Tout à fait

□ Plutôt oui

□ Plutôt non

□ Pas du tout

7. Avez-vous constaté que les élèves participent davantage aux échanges oraux lorsqu'ils comprennent certains éléments grâce à la traduction ?

□ Toujours

□ Souvent

□ Rarement

□ Jamais

8. Selon vous, le recours à la traduction contribue-t-il à renforcer la motivation des élèves à apprendre le français ?

□ Tout à fait

□ Plutôt oui

□ Plutôt non

□ Pas du tout

9. L'utilisation de la traduction a-t-elle, selon vous, une influence positive sur les résultats obtenus par les élèves dans les activités de compréhension orale ?

□ Très importante

□ Assez importante

□ Faible

□ Nulle

10. Quel est, selon vous, le principal intérêt de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du FLE ?

.....

.....

.....

GRILLE D'OBSERVATION DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE

Établissement : C.em Sedditi "G.L Bachir

Classe : 3 AM

Date : 12/02/2026

Type de séance :

□ Avec traduction

☒ Sans traduction

Support utilisé : Compréhension orale Une journée au collège + activités sur les synonymes et les antonymes

Nombre d'élèves présents : 25

I. **Observation de la séance de la compréhension orale**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Compréhension du thème général du document oral	□	☒	□	□	
Compréhension des informations essentielles	□	□	☒	□	
Compréhension du vocabulaire nouveau	□	□	☒	□	
Capacité à répondre aux questions de compréhension	□	□	☒	□	
Réalisation correcte de la tâche demandée	□	☒	□	□	

II. **Observation de la participation et des interactions**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Participation orale des élèves	□	□	☒	□	
Prise d'initiative lors des échanges	□	□	☒	□	
Interaction entre les élèves et l'enseignant	□	☒	□	□	

Réponses volontaires aux questions posées	☐	☐	☒	☐	
Engagement dans les activités proposées	☐	☒	☐	☐	

III. **Observation de la motivation**

Critères observés	**Très satisfaisant**	**Satisfaisant**	**Peu satisfaisant**	**Insuffisant**	**Observations**
Intérêt manifesté pour l'activité	☐	☒	☐	☐	
Attention maintenue durant la séance	☐	☒	☐	☐	
Enthousiasme et implication des apprenants	☐	☐	☒	☐	
Confiance lors des prises de parole	☐	☐	☒	☐	
Persévérance face aux difficultés rencontrées	☐	☒	☐	☐	

IV. **Observation des difficultés rencontrées**

Critères observés	**Très importantes**	**Importantes**	**Peu importantes**	**Absentes**	**Observations**
Difficultés lexicales	☐	☒	☐	☐	
Difficultés de compréhension globale	☐	☒	☐	☐	
Difficultés de compréhension détaillée	☒	☐	☐	☐	
Hésitations lors des réponses	☐	☒	☐	☐	
Manifestations d'anxiété ou de blocage	☐	☒	☐	☐	

V. Données chiffrées de la séance

Nombre total d'élèves : 25

Nombre d'élèves ayant participé oralement : 11

Nombre d'interventions volontaires : 8

Nombre de réponses correctes : 14

Nombre de réponses incorrectes : 11

Nombre de demandes d'explication : 16

Nombre d'élèves n'ayant pas participé : 14

VI. Appréciation générale de la séance

V Séance moyennement efficace

Justification : Les élèves ont compris l'idée générale du document, mais les difficultés lexicales ont limité leur compréhension détaillée et leur participation orale.

Conclusion de l'observateur :

□ Séance très efficace

□ Séance efficace

☒ Séance moyennement efficace

□ Séance peu efficace

Justification :

Les élèves ont compris l'idée générale du document, mais les difficultés lexicales ont limité leur compréhension détaillée et leur participation orale.

GRILLE D'OBSERVATION DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE

Établissement : Cem Seddiki El Bachir.

Classe : 3 A M

Date : 05/03/2026

Type de séance :

☒ Avec traduction

☐ Sans traduction

Support utilisé : Compréhension orale : les bienfaits du sport + traduction, du lexique, synonymes et antonymes

Nombre d'élèves présents : 25

I. **Observation de la séance de la compréhension orale**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Compréhension du thème général du document oral	☒	☐	☐	☐	
Compréhension des informations essentielles	☐	☒	☐	☐	
Compréhension du vocabulaire nouveau	☒	☐	☐	☐	
Capacité à répondre aux questions de compréhension	☐	☒	☐	☐	
Réalisation correcte de la tâche demandée	☒	☐	☐	☐	

II. **Observation de la participation et des interactions**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Participation orale des élèves	☐	☒	☐	☐	
Prise d'initiative lors des échanges	☐	☒	☐	☐	
Interaction entre les élèves et l'enseignant	☒	☐	☐	☐	

Réponses volontaires aux questions posées	□	X	□	□	
Engagement dans les activités proposées	X	□	□	□	

III. Observation de la motivation

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Intérêt manifesté pour l'activité	X	□	□	□	
Attention maintenue durant la séance	X	□	□	□	
Enthousiasme et implication des apprenants	□	X	□	□	
Confiance lors des prises de parole	□	X	□	□	
Persévérance face aux difficultés rencontrées	X	□	□	□	

IV. Observation des difficultés rencontrées

Critères observés	Très importantes	Importantes	Peu importantes	Absentes	Observations
Difficultés lexicales	□	□	X	□	
Difficultés de compréhension globale	□	□	X	□	
Difficultés de compréhension détaillée	□	X	□	□	
Hésitations lors des réponses	□	□	X	□	
Manifestations d'anxiété ou de blocage	□	□	X	□	

V. Données chiffrées de la séance

Nombre total d'élèves : 25

Nombre d'élèves ayant participé oralement : 18

Nombre d'interventions volontaires : 15

Nombre de réponses correctes : 20

Nombre de réponses incorrectes : 05

Nombre de demandes d'explication : 08

Nombre d'élèves n'ayant pas participé : 07

VI. Appréciation générale de la séance

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusion de l'observateur :

☐ Séance très efficace

☒ Séance efficace

☐ Séance moyennement efficace

☐ Séance peu efficace

Justification :

La traduction des mots clés, des synonymes et des antonymes a facilité l'accès au sens et favorisé la participation des apprenants.

GRILLE D'OBSERVATION DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE

Établissement : Cem M.eliani Mohamed

Classe : 3 A M

Date : 19/02/2026

Type de séance :

□ Avec traduction

☒ Sans traduction

Support utilisé : Compréhension orale les loisirs des adolescents + activités sur les synonymes et les antonymes

Nombre d'élèves présents : 25

I. **Observation de la séance de la compréhension orale**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Compréhension du thème général du document oral	□	☒	□	□	
Compréhension des informations essentielles	□	□	☒	□	
Compréhension du vocabulaire nouveau	□	□	☒	□	
Capacité à répondre aux questions de compréhension	□	□	☒	□	
Réalisation correcte de la tâche demandée	□	□	☒	□	

II. **Observation de la participation et des interactions**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Participation orale des élèves	□	□	☒	□	
Prise d'initiative lors des échanges	□	□	☒	□	
Interaction entre les élèves et l'enseignant	□	☒	□	□	

Réponses volontaires aux questions posées	□	□	X	□	
Engagement dans les activités proposées	□	X	□	□	

III. Observation de la motivation

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Intérêt manifesté pour l'activité	□	X	□	□	
Attention maintenue durant la séance	□	□	X	□	
Enthousiasme et implication des apprenants	□	□	X	□	
Confiance lors des prises de parole	□	□	X	□	
Persévérance face aux difficultés rencontrées	□	X	□	□	

IV. Observation des difficultés rencontrées

Critères observés	Très importantes	Importantes	Peu importantes	Absentes	Observations
Difficultés lexicales	X	□	□	□	
Difficultés de compréhension globale	□	X	□	□	
Difficultés de compréhension détaillée	□	X	□	□	
Hésitations lors des réponses	X	□	□	□	
Manifestations d'anxiété ou de blocage	X	□	□	□	

V. Données chiffrées de la séance

Nombre total d'élèves : 25

Nombre d'élèves ayant participé oralement : 10

Nombre d'interventions volontaires : 7

Nombre de réponses correctes : 13

Nombre de réponses incorrectes : 12

Nombre de demandes d'explication : 18

Nombre d'élèves n'ayant pas participé : 15

VI. Appréciation générale de la séance

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusion de l'observateur :

□ Séance très efficace

□ Séance efficace

☒ Séance moyennement efficace

□ Séance peu efficace

Justification :

Les difficultés lexicales ont fortement influencé la compréhension et réduit les prises de parole des apprenants

GRILLE D'OBSERVATION DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE

Établissement : Cem Meliani Mohamed

Classe : 3AM

Date : 22/03/2026

Type de séance :

☒ Avec traduction

☐ Sans traduction

Support utilisé : Compréhension orale : Voyager pour découvrir le monde + traduction du lexique, synonymes et antonymes.

Nombre d'élèves présents : 25

I. **Observation de la séance de la compréhension orale**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Compréhension du thème général du document oral	☒	☐	☐	☐	
Compréhension des informations essentielles	☒	☐	☐	☐	
Compréhension du vocabulaire nouveau	☐	☒	☐	☐	
Capacité à répondre aux questions de compréhension	☒	☐	☐	☐	
Réalisation correcte de la tâche demandée	☒	☐	☐	☐	

II. **Observation de la participation et des interactions**

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Participation orale des élèves	☐	☒	☐	☐	
Prise d'initiative lors des échanges	☐	☒	☐	☐	
Interaction entre les élèves et l'enseignant	☒	☐	☐	☐	

Réponses volontaires aux questions posées	☐	☒	☐	☐	
Engagement dans les activités proposées	☒	☐	☐	☐	

III. Observation de la motivation

Critères observés	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insuffisant	Observations
Intérêt manifesté pour l'activité	☒	☐		☐	
Attention maintenue durant la séance	☒	☐		☐	
Enthousiasme et implication des apprenants	☒	☐		☐	
Confiance lors des prises de parole	☐	☒		☐	
Persévérance face aux difficultés rencontrées	☒	☐	☐	☐	

IV. Observation des difficultés rencontrées

Critères observés	Très importantes	Importantes	Peu importantes	Absentes	Observations
Difficultés lexicales	☐	☐	☒	☐	
Difficultés de compréhension globale	☐	☐	☒	☐	
Difficultés de compréhension détaillée	☐	☐	☒	☐	
Hésitations lors des réponses	☐	☐	☒	☐	
Manifestations d'anxiété ou de blocage	☐	☐	☒	☐	

V. Données chiffrées de la séance

Nombre total d'élèves : 25

Nombre d'élèves ayant participé oralement : 19

Nombre d'interventions volontaires : 16

Nombre de réponses correctes : 21

Nombre de réponses incorrectes : 04

Nombre de demandes d'explication : 06

Nombre d'élèves n'ayant pas participé : 06

VI. Appréciation générale de la séance

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusion de l'observateur :

☒ Séance très efficace

☐ Séance efficace

☐ Séance moyennement efficace

☐ Séance peu efficace

Justification :

Le recours à la traduction a réduit les obstacles lexicaux, amélioré la compréhension orale et renforcé l'implication des apprenants dans les activités proposées.

Résumé

Cette recherche porte sur l'apport de la traduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère chez les élèves de troisième année moyenne. Elle vise à étudier son influence sur la compréhension orale, la motivation et la réussite scolaire. À travers une grille d'observation appliquée à des séances avec et sans traduction et un questionnaire administré à vingt enseignants de FLE, les résultats montrent que la traduction facilite l'accès au sens, réduit les difficultés de compréhension, favorise la participation des apprenants et améliore leurs performances. L'étude conclut que la traduction, lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée, constitue un outil pédagogique efficace au service de l'apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : Traduction ; Compréhension orale ; Motivation ; Réussite scolaire ; FLE.

Abstract

This research examines the contribution of translation to the teaching and learning of French as a Foreign Language (FLE) among third-year middle school students. It aims to investigate the influence of translation on listening comprehension, learner motivation, and academic achievement. Using an observation grid applied to lessons conducted with and without translation, as well as a questionnaire administered to twenty FLE teachers, the findings reveal that translation facilitates access to meaning, reduces comprehension difficulties, encourages learner participation, and improves academic performance. The study concludes that translation, when used in a reasoned and purposeful manner, constitutes an effective pedagogical tool in the teaching and learning of French as a Foreign Language.

Keywords: Translation; Listening Comprehension; Motivation; Academic Achievement; French as a Foreign Language (FLE).

الملخص

تتناول هذه الدراسة دور الترجمة في تعليم وتعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. وتهدف إلى الكشف عن أثر الترجمة في تنمية الفهم الشفهي، وتعزيز الدافعية، وتحسين التحصيل الدراسي. واعتمدت الدراسة على شبكة ملاحظة طُبّقت على حصص أُنجزت مع الترجمة وبدونها، بالإضافة إلى استبيان وُزّع على عشرين أستاذًا للغة الفرنسية. وقد أظهرت النتائج أن الترجمة تسهّل الوصول إلى المعنى، وتقلّل من صعوبات الفهم، وتشجع على مشاركة المتعلمين، كما تسهم في تحسين أدائهم الدراسي. وتخلص الدراسة إلى أن الترجمة، عندما تُوظَّف بطريقة مدروسة وهادفة، تمثل أداة بيداغوجية فعالة في تعليم وتعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية : الترجمة؛ الفهم الشفهي؛ الدافعية؛ التحصيل الدراسي؛ الفرنسية لغة أجنبية.