

***L'utilisation de la langue arabe (L1) et de la traduction en classe de français langue étrangère en Égypte : représentations et pratique***

**Dr. Rania Mohamed Hassan**

**Maître de conférences au département de Curricula  
et de Méthodologie- Faculté de Pédagogie - Université de  
Damiette**

استخدام اللغة العربية واللجوء الي الترجمة في حجرة اللغة الفرنسية كلغة اجنبية في  
مصر: التصورات العقلية والممارسة الفعلية  
د.رانيا محمد حسن

مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية كلية التربية- جامعة دمياط

**ملخص الدراسة:**

يعد وجود اللغة الأم في حجرة تعلم اللغة الأجنبية حقيقة لا يمكن تجاهلها. تهدف الدراسة الحالية الي تسليط الضوء على ظاهرة اللجوء الي اللغة العربية والترجمة في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في مصر. فيري بعض المتخصصين أن الترجمة واللجوء الي اللغة الأم يساعد الطلاب في فهم المادة المتعلمة ويسهل عملية التعلم ويوصي آخرون بعدم استخدامها والتواصل فقط باللغة المراد تعلمها حتى ينتهي للطلاب تعلمها واكتسابها بطريقة صحيحة. أظهرت العديد من الدراسات ضعف مستوي طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكليات التربية والمدارس الحكومية المصرية وعدم قدرتهم على التواصل باللغة الفرنسية بشكل صحيح، فهم دائما يلجون الي اللغة العربية وترجمة حديثهم. لذلك قامت الدراسة الحالية باستطلاع رأي ثلاثين عضو هيئة تدريس للغة الفرنسية في كليات التربية بالجامعات المصرية حول هذه الظاهرة وقياس مدي وجود اللغة العربية في حجرة الدراسة وذلك من خلال ملاحظة وتحليل محاضرتين لأربعة من بينهم. وأظهرت النتائج أن غالبيتهم يرون انه لا مانع من استخدام اللغة العربية مع المبتدئين ثم يقل استخدامها بالتدرج، كما أظهرت الدراسة ان ما يقرب من ثلث المحاضرة باللغة العربية.

**كلمات مفتاحية:** اللغة العربية كلغة أم - اللغة الفرنسية كلغة اجنبية - الترجمة-  
التصورات العقلية - الممارسة فعلية

## The Use of the Arabic Language (L1) and the Translation in the Classroom of French as a Foreign Language in Egypt: Representations and Practice

### Abstract:

The presence of the mother language (L1) in the second or foreign language class (L2) is a reality that cannot be ignored. In recent years, it has gained importance in the field of language teaching. Previous research revealed that the level of learners of the public education system in Egypt is quite low in French as a foreign language. They are not able to communicate in French. They often use Arabic translation to express themselves. This study aims to shed light on the phenomenon of the use of L1 and the use of translation by teachers of French as a foreign language (FLE). To do this, a questionnaire was administered to 30 teachers to determine their representations. Semi-structured interviews and direct observations were carried out with four participating professors to better determine their representations and their actual practices and to explore if they are aware of their representations. According to the results obtained, the Egyptian teachers believe in the importance and the effects of the use of L1 and of the translation in class of L2 especially with the beginners. However, they are against the frequency of FLE class translation. The results also showed that the Arabic language is very much presented in the FLE class (33% of the French course is in Arabic).

**Keywords:** Arabic mother language, French as a foreign language, translation, representations, practice

## Résumé :

Le recours à la langue maternelle (L1) dans la classe de la langue seconde ou étrangère (L2) est une réalité impossible à ignorer. Ces dernières années, l'emploi de la langue maternelle a eu de l'importance dans le domaine de la didactique des langues. Différentes études ont montré que le niveau des apprenants issus du système public de l'enseignement en Égypte est assez faible en FLE. Ils ne sont pas capables de communiquer en français. Ils ont souvent recours à la traduction en arabe pour s'exprimer. Cette étude vise à éclairer le phénomène de l'utilisation de la L1 et le recours à la traduction par les enseignants de français langue étrangère (FLE). Pour ce faire, un questionnaire a été soumis à 30 professeurs afin d'établir leurs représentations quant à l'utilisation de la L1 et le recours à la traduction en classe de FLE. Des entrevues semi-dirigées et des observations directes ont été réalisées auprès de quatre professeurs participants pour mieux déterminer leurs représentations et leurs pratiques réelles et pour explorer s'ils sont conscients de leurs représentations. Selon les résultats obtenus, les professeurs égyptiens croient à l'importance et aux effets de l'utilisation de la L1 et de la traduction en classe de L2, surtout avec les débutants. Cependant, ils privilégient une utilisation restreinte de la traduction en classe de FLE. Les résultats ont montré également que la langue arabe est très présente en classe de FLE (33 % du cours de français est donné en arabe).

**Mots-clés :** arabe langue maternelle ; français langue étrangère ; traduction ; représentations ; pratique

## Introduction :

De nombreux didacticiens en matière de langues ont étudié les effets de la L1 sur l'apprentissage de la L2. Cet acte a fait l'objet de controverses entre les chercheurs (O'Malley et Chamot, 1990 ; Ellis, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Cook, 2001 ; Pan et Pan 2010 ; Stefanie *et al.*, 2014 ; Iswati *et al.*, 2015 ; Choi, 2017). Selon ces auteurs, il existe beaucoup de débats entre les didacticiens, les pédagogues, les enseignants, les linguistes et les chercheurs sur la place que devrait occuper la L1 des apprenants dans la classe de L2. Certains d'entre eux croient que l'utilisation de la L1 a des

retombées positives dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2 et dans le domaine du développement cognitif et émotionnel des apprenants. Ils ont constaté qu'elle favorise la compréhension des apprenants, développe leurs connaissances linguistiques et influence l'expression d'événements. Autrement dit, l'absence de L1 en classe de L2 peut entraver le processus d'apprentissage. Les autres estiment que le recours à la langue maternelle en classe de L2 a des retombées négatives : l'utilisation de la traduction empêche l'apprenant de découvrir la langue cible et sa culture. Selon l'approche communicative, pour amener les apprenants à communiquer en L2, il faut reproduire des contextes de communication authentiques dans cette langue : « L'enseignant parle français dans la classe de français langue seconde s'il veut que les élèves apprennent à communiquer en français » (CAMEF, 2004, p. 1). Celui-ci doit donc créer des occasions d'entendre, de parler et d'utiliser la langue cible dans des situations réelles. De plus, et selon la théorie de Krashen (1981), pour assimiler la L2, l'apprenant devrait être seulement exposé à celle-ci. On doit donc éviter l'utilisation de la L1 en classe.

La recherche antérieure a prouvé que les représentations des professeurs quant à l'acte d'enseignement influencent leur pratique effective en classe. Pour ces raisons, la présente étude vise à explorer les représentations des professeurs égyptiens quant à l'importance et quant aux effets de la L1 dans l'enseignement du FLE et la pratique réelle en classe.

### I- Problématique :

Il existe jusqu'à maintenant un grand débat dans le domaine de l'enseignement et de l'acquisition de la L2 relativement au rôle de la L1 en classe. Dreyfus (2004) a déclaré que les représentations relatives à la langue enseignée sont un domaine de recherche assez productif dans la didactique des langues étrangères ou secondes puisque celles-ci influencent la pratique des enseignants. Malgré cette déclaration, aucune étude (à notre connaissance) n'a exploré

les représentations des enseignants égyptiens quant à l'utilisation de la L1 et de la traduction en classe de FLE.

De plus, différentes études ont montré que le niveau des futurs enseignants et des élèves égyptiens issus des écoles publiques en FLE est assez faible. Ils ne sont pas capables de bien communiquer en français et ils ont souvent recours à la traduction (Othman, 2015 ; Abdel-Gawwad, 2018). En outre, cette dernière est encore la méthode utilisée pour apprendre les structures lexicales et grammaticales dans certaines facultés de pédagogie. Les professeurs de ces facultés ont également recours à la traduction d'une façon inconsciente et confuse dans leurs classes. Le sens accordé à la traduction est un peu différent d'un professeur à l'autre. Certains professeurs considèrent la traduction comme un outil méthodologique de l'enseignement ; d'autres l'utilisent en tant que moyen d'évaluation ; d'autres comme une activité linguistique et d'autres, enfin, la considèrent seulement comme une matière à enseigner. L'enseignant doit choisir la méthode qu'il trouve la plus adaptée à ses apprenants, mais le fait de beaucoup recourir à la langue maternelle dans la classe de L2 a des effets négatifs sur l'acquisition de cette dernière (Ellis, 1994 ; Carroll et Von Stutterheim, 2003).

Cette étude a donc pour objectif d'explorer les représentations des enseignants égyptiens en ce qui a trait à l'utilisation de l'arabe et de la traduction en classe de FLE et d'identifier leurs pratiques réelles afin de montrer à quel point celles-ci reflètent leurs représentations et à quel point la langue arabe est utilisée en classe de FLE.

## II- Cadre conceptuel :

L'apprenant fait toujours référence à sa langue maternelle pour comprendre et construire des phrases dans la langue cible. Il demande les renseignements en utilisant sa langue maternelle. Il cherche l'équivalence de chaque nouveau mot appris. C'est-à-dire que l'apprenant a recours à la traduction pour apprendre la L2. Ce processus de traduction peut être considéré comme une

interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Elle est un moyen d'apprendre et d'enseigner la langue étrangère. « Elle sert de support de retour d'information pour l'enseignant qui, en évaluant les traductions effectuées par les apprenants, peut se rendre compte de la manière dont son enseignement a été reçu et de son efficacité » (Tatilon, 1986, p.37). Elle est donc une activité intermédiaire entre l'apprenant et l'enseignant. De plus, Marsakawati (2017) a prouvé que les enseignants utilisent la L1 dans la salle de classe de L2 pour clarifier, créer des relations, gagner du temps et renforcer la discipline. Plus l'apprenant est rassuré, plus il est en mesure d'apprendre la langue cible. L'utilisation de la L1 en classe de L2 permet de réduire le stress des apprenants, surtout celui des débutants, car leurs connaissances en L2 sont très limitées. L'utilisation de la L1 diminue donc leur filtre affectif, qui peut entraver leur apprentissage et les empêcher de comprendre l'information présentée en L2. L'apprenant ne peut pas comprendre ou agir s'il est démotivé ou anxieux (Winsler et *al.*, 2014).

De plus, l'utilisation de la L1 en classe de L2 apparaît comme un intermédiaire entre l'enseignant et ses apprenants, entre la culture de la L1 et celle de la L2. Elle aide l'apprenant à développer ses compétences communicatives, cognitives, linguistiques (syntaxe et lexique), textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, connecteur, etc.), référentielles (connaissances culturelles des peuples) et pragmatiques. Elle aide l'enseignant à gagner du temps. D'autre part, le recours à la L1 en classe de L2 aide l'apprenant à se familiariser avec la culture de la langue cible et à développer un bon bagage culturel au sujet de celle-ci. Elle est donc un intermédiaire entre la culture de la L1 et celle de la langue cible.

Selon Jamet (2000), « la méthode communicative introduit le rôle de l'interlangue où l'apprenant, par ses erreurs, se construit lui-même sa L2 » (p. 44). Dans cette méthode, la communication et la compréhension du sens occupent la place la plus importante. L'interlangue de l'apprenant se compose alors durant l'apprentissage de la L2. Chaque apprenant a son interlangue, qui

se construit durant le transfert de la L1 à la L2. L'apprenant a donc recours à ses connaissances en L1 et à son expérience, ainsi qu'à ses stratégies d'apprentissage et de communication pour acquérir la L2. Il a recours à la traduction dans sa langue maternelle pour comprendre. Selon Ceccarelli (2009), la traduction en L1 « fait partie de nos compétences communicatives et actionnelles » (p.24). Elle aide l'apprenant à acquérir et à mémoriser couramment les structures et le vocabulaire nécessaires à certaines situations communicatives ou actionnelles. De plus, elle permet à l'apprenant de connaître la relation contrastive, la différence et la ressemblance entre la L1 et la langue cible, de faire des analyses métacognitives entre les deux langues et d'acquérir de façon dynamique la langue étrangère. Toujours selon Cercarelli (2009), la traduction est un moyen indisponible pour émettre les hypothèses essentielles à la constitution et au développement de l'interlangue et pour « faire apparaître les fautes d'interférence, qui permettent d'explicitier le raisonnement et le système linguistique que l'élève s'est constitué de la langue étrangère » (p. 25).

Depuis quelques années, les didacticiens s'intéressent à l'étude de la traduction en L1 dans l'enseignement et l'apprentissage de la L2. Selon Delisle (2005), il existe deux types de traduction, à savoir la traduction didactique et la traduction professionnelle. La traduction didactique est « un exercice de transfert inter-linguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue » (p. 49), tandis que la traduction professionnelle est « un exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication inter-linguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels » (p. 50). Pereda (1996) a constaté que la traduction sert à développer les compétences linguistiques de l'apprenant, à condition qu'elle ne soit pas le seul outil d'enseignement de la langue visée. Au Moyen Âge, la traduction a été utilisée pour enseigner la grammaire et la syntaxe du latin, mais elle était le seul moyen employé pour l'acquérir. L'enseignant évaluait la compréhension des apprenants, l'acquisition de nouveaux mots et l'application de règles grammaticales grâce à cette méthode. Elle était interlinguale, c'est-

à-dire qu'elle intervenait de la L1 à la L2 et le contraire. La traduction a eu un rôle primordial dans les méthodologies d'enseignement au 19<sup>e</sup> siècle. On l'appelait la méthode grammaire-traduction ou la méthode traditionnelle (Fotos, 2005). Elle constituait un instrument de contrôle et même l'unique moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales. Ensuite, cette méthode a été critiquée par un grand nombre de didacticiens. Des méthodes diamétralement opposées ont été développées, comme la méthode directe et la méthode audio-visuelle, qui refusent tout recours à la langue maternelle en classe de L2. « À présent, les méthodes ont évolué vers des positions moins rigides, où la traduction est de nouveau exploitée dans le domaine communicatif et actionnel » (Ceccarelli, 2009).

Il est à noter que l'utilisation de la L1 de la part de l'apprenant dépend de son niveau dans la langue cible. L'apprenant débutant utilise souvent la L1 pour demander des renseignements à son enseignant et pour comprendre. Il faut au moins deux ans pour apprendre à parler assez bien une L2 (Nap-kolhoff, 2010). Winsler et *al.*, (2014) ajoutent que le niveau de maîtrise de la L1 influence également la vitesse d'apprentissage de la L2. De son côté, Kern (2019) déclare que l'utilisation des phrases mixtes est normale chez chaque apprenant de L2 : ce n'est pas un signe de faiblesse ou de retard.

En ce qui concerne les représentations (notre traduction de mot *beliefs* en anglais) quant à l'utilisation de la L1 et quant à la traduction en classe de L2, Varshney (2008) a effectué une étude pour examiner les représentations quant au rôle de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française chez 18 étudiants de l'Université de Queensland en Australie. Il a eu recours aux entrevues individuelles. Les résultats ont indiqué que les apprenants australiens de différents niveaux croient à l'importance de la L1 dans l'apprentissage de la grammaire française. Ils pensent que la L1 les aide à comprendre la structure grammaticale et à construire des phrases en L2. De plus, les apprenants débutants et intermédiaires croient que le recours à l'anglais est une stratégie valable pour acquérir la grammaire, tandis que les étudiants

avancés mettent davantage l'accent sur la langue cible. Selon Rokeach (1970), les représentations de l'individu ont des effets sur ce qu'il connaît, préfère et fait. Pour cette raison, cette étude vise à examiner les représentations des enseignants égyptiens quant à l'utilisation de l'arabe (L1) en classe de français (L2). Par la traduction, on énonce dans une langue ce qui était exprimé dans une autre. Elle permet à l'individu d'entrer dans un autre univers linguistique, voire culturel. Selon Cuq (2003), la traduction est « un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes ». Ladmiral (2004) ajoute que la traduction aide à avoir « une vision constructiviste de l'universel » (p. 12). Elle développe la réflexion des apprenants quant aux différents aspects de la L2. Selon la notion de *thinking for speaking* de Slobin, les configurations discursives fixées fortement dans le système grammatical de la langue maternelle sont souvent la trame pour la production en L2 (Stefanie *et al.*, 2014).

Pour connaître les représentations des enseignants et des apprenants quant à l'utilisation de la L1 en classe de L2, Iswati et Hadimulyono (2018) ont distribué deux questionnaires à 158 étudiants et 23 enseignants dans une université privée de Yogyakarta en Indonesia. Des entretiens ont également été menés auprès de 5 enseignants. Les résultats ont montré que la plupart des enseignants et des étudiants croient que la L1 devrait être utilisée en classe de L2 pour expliquer les concepts complexes, faciliter le processus d'apprentissage et abaisser le filtre affectif des apprenants, car elle les rend plus sûrs et confiants dans l'utilisation de la langue cible.

### III- Questions de recherche :

Cette revue des concepts et des études relatifs au rôle de la L1 et de la traduction dans l'acquisition d'une L2 nous a permis de mieux élaborer nos questions de recherche, que nous énonçons comme suit :

- 1- Quelles sont les représentations des professeurs égyptiens quant à l'utilisation de l'arabe et de la traduction en classe de FLE ?
- 2- À quel point la langue arabe est-elle utilisée en classe de français langue étrangère en Égypte ?
- 3- Est-ce que les pratiques des professeurs participant à l'étude reflètent leurs représentations déclarées ?

#### IV- Méthodologie :

Pour explorer les représentations des enseignants quant à l'utilisation de la langue arabe et quant au recours à la traduction en classe de FLE en Égypte, nous avons soumis un questionnaire à 30 professeurs (12 femmes et 18 hommes) dont la majorité ont plus de cinq années d'expérience. Quant au questionnaire, il se compose de trois parties. La première se divise en sept items ; elle a pour but de recueillir des données biographiques sur chaque professeur. Pour remplir cette partie, le professeur doit encercler sa réponse. La deuxième partie du questionnaire vise à découvrir les représentations des enseignants quant à l'utilisation de la L1 en classe de FLE. Elle se compose de 38 items. Il s'agit de questions fermées pour lesquelles on a établi une échelle de réponse en trois points (en désaccord, indécis et en accord). L'enseignant doit indiquer son degré d'accord ou de désaccord avec chacun des items proposés en encerclant son choix. La troisième partie se compose de neuf questions ouvertes. Elle nous permet d'obtenir des informations plus approfondies sur les représentations des professeurs, car elle leur donne une grande liberté pour exprimer leurs représentations selon leurs propres termes, sans qu'il y ait de choix de réponses prédéterminées, comme dans la deuxième partie (voir Annexe 1). Le questionnaire a été soumis pour rétroaction auprès de cinq juges experts, au cours du mois de septembre 2017, pour que soient vérifiées la pertinence et la clarté de chaque question et pour qu'un minimum de modifications soit apporté à la forme et au contenu par la suite.

Pour connaître le statut de l'utilisation de la langue arabe en classe de FLE en Égypte, nous avons eu recours à l'observation

directe en classe de quatre professeurs (l'un enseigne le cours de grammaire, un autre enseigne le cours d'expression orale, le troisième est le responsable du cours d'explication de textes et le dernier est le responsable du cours de traduction) dans deux universités égyptiennes. Nous avons utilisé une fiche d'observation (Annexe 2). Nous avons également enregistré deux cours pour chaque professeur. Nous avons analysé les moments d'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Nous avons demandé à chaque enseignant de nous déterminer les nouveaux mots dans les textes utilisés. Nous avons soumis le questionnaire aux quatre professeurs après le déroulement de l'observation dans leurs classes pour qu'ils n'aient pas connaissance de l'objectif réel de notre étude et se comportent naturellement durant leurs cours.

## V- Résultats :

Nous avons utilisé les données provenant du questionnaire pour trouver des réponses à notre première question, qui est : « Quelles sont les représentations des enseignants égyptiens quant à l'utilisation de l'arabe et quant au recours à la traduction en classe de FLE ? » Trente professeurs de FLE appartenant aux facultés de pédagogie ont répondu à ce questionnaire. Nous avons retenu les informations issues de la deuxième partie concernant l'utilisation de la langue arabe et le recours à la traduction en classe, c'est-à-dire les 38 items. Pour vérifier la validité interne de ces items, nous avons calculé le coefficient d'alpha Cronbach dont la valeur était de 0,79. Ensuite, une analyse factorielle a été effectuée sur l'ensemble de ces items. Cette analyse nous a conduit à quatre facteurs (voir tableau 1). Le tableau 1 indique la moyenne et l'écart-type obtenus par les professeurs pour chaque facteur.

Facteur	Moyenne	Écart-type
1. Importance	2,5	0,41
2. Effets	2,1	0,56
3. Fréquence	1,4	0,73
4. Niveau	2,6	0,67

**Tableau 1 : L'analyse factorielle**

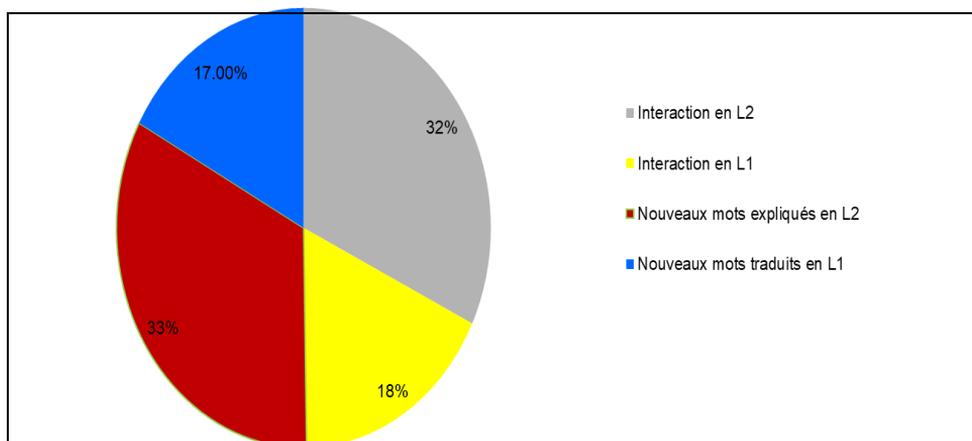
Nous avons également effectué une analyse du contenu pour les questions ouvertes de ce questionnaire (deuxième partie) en vue de classer les données en fonction des quatre facteurs obtenus lors de l'analyse factorielle. Selon ces deux analyses, il semble que les professeurs croient à l'importance et aux effets bénéfiques de l'utilisation de la L1 et de la traduction en classe de L2, surtout avec les débutants. La majorité des professeurs croient que le recours à la langue arabe en classe de FLE est indispensable. Ils pensent que l'arabe facilite la compréhension du français. Ils voient que l'enseignant doit avoir recours à l'arabe en expliquant les règles grammaticales et le sens de nouveaux mots pour que les apprenants les maîtrisent. Ils se sont montrés favorables à l'utilisation de l'arabe dans chaque cours pour gagner du temps et pour faciliter l'interaction en classe. Ils sont convaincus que l'utilisation de l'arabe et de la traduction dépend du niveau de l'apprenant et qu'il y a une relation contradictoire entre la fréquence de l'utilisation de l'arabe en classe et l'âge de l'apprenant. On l'utilise plus avec les étudiants de niveau débutant qu'avec les étudiants de niveau avancé. De plus, ils se prononcent contre la fréquence élevée de la langue arabe et de la traduction en classe de FLE ( $M = 1,4$ ). Ils ont déclaré que l'enseignant ne doit pas utiliser l'arabe ou la traduction tout le temps en classe de FLE. Il doit seulement traduire les consignes d'exercices ou d'activités pour que les apprenants les comprennent bien.

Pour répondre à la deuxième question de recherche qui est : « À quel point la langue arabe est-elle utilisée en classe de français langue étrangère en Égypte ? », nous avons eu recours à l'observation directe en classe de quatre professeurs dans deux universités égyptiennes. Selon le tableau 2, parmi les 273 interactions entre les enseignants et les étudiants dans les quatre classes, les professeurs ont utilisé des mots arabes dans 94 actes (34,4 %) de l'interaction et ont traduit 83 mots (34,6 %) en arabe pour expliquer les 240 nouveaux mots enseignés. C'est-à-dire que plus du tiers du cours était en arabe.

**Tableau 2 : la pratique réelle**

Professeur	Total des interactions en classe	Total des interactions où l'enseignant a utilisé des mots arabes	Total de nouveaux mots dans les articles ou les activités effectuées en classe	Total des mots traduits en arabe
1	60 (100 %)	21 (35,0 %)	55 (100 %)	19 (34,5 %)
2	75 (100 %)	25 (33,3 %)	65 (100 %)	21 (32,0 %)
3	80 (100 %)	30 (37,5 %)	72 (100 %)	27 (37,5 %)
4	58 (100 %)	18 (31,0 %)	48 (100 %)	16 (33,3 %)
<b>Total</b>	<b>273 (100 %)</b>	<b>94 (34,4 %)</b>	<b>240 (100 %)</b>	<b>83 (34,6 %)</b>

Le graphique 1 illustre également d'une façon très claire à quel point la langue arabe est présente en classe de FLE. Selon ce tableau, 35 % du temps alloué au cours est en arabe.



**Graphique 1 : La présence de l'arabe en classe de FLE**

Pour trouver des pistes de réponse à notre troisième question de recherche qui est : « Est-ce que les pratiques des professeurs participant à l'étude reflètent leurs représentations déclarées ? », nous avons comparé les déclarations des enseignants (tableau 1) avec leur pratique réelle (tableau 2). Il semble que les représentations des professeurs relatives à l'importance, aux effets de l'utilisation de l'arabe et de la traduction en classe de FLE correspondent à leur pratique. Les professeurs accordent de l'importance à l'utilisation de la langue arabe et de la traduction en

classe et ils ont eu recours à la langue arabe et à la traduction dans leurs classes. Il existe des moments où l'interaction a été faite en arabe. Ils ont utilisé des mots arabes dans leurs explications et leurs réponses aux étudiants. Certains d'entre eux ont permis à leurs étudiants de demander des renseignements en arabe.

En examinant les tableaux 1 et 2 et le graphique 1, on constate également qu'il existe une divergence entre les représentations des professeurs et leur pratique quant à la fréquence de l'utilisation de la langue arabe et de la traduction en classe de FLE. Ils estiment qu'il est nécessaire de ne pas avoir souvent recours à la langue maternelle ou à la traduction en classe de FLE et cependant, le tiers de leur cours est donné en arabe. Pour cette raison, nous avons constaté que les enseignants ne sont pas tous conscients de leurs représentations quant à la fréquence du recours à la langue arabe et à la traduction en classe de FLE.

#### **Discussion :**

Plusieurs chercheurs en didactique des L2 soutiennent que la L1 est au service de l'apprentissage de la L2 (Castellotti, 2001 ; Martínez-Adrián *et al.*, 2019 ; Vázquez et Ordóñez, 2019). Dans notre étude, les professeurs sont en accord avec le fait qu'on doit avoir recours à la langue maternelle en classe de FLE pour apprendre la L2. Ils croient à l'importance et aux effets bénéfiques de l'utilisation de la langue arabe et de la traduction en classe de FLE. La langue maternelle est une langue matrice pour les apprenants de L2. Elle facilite leur compréhension des aspects enseignés. Dans le même ordre d'idées, la recherche antérieure a prouvé que le manque des connaissances linguistiques des apprenants en L2 peut les rendre anxieux, démotivés et désintéressés, ce qui risque de ralentir ou même de bloquer leur apprentissage. Cependant, Guasch (1997) estime que « la réflexion sur la L2 menée en L1 peut faciliter la compréhension de certains phénomènes sans empiéter sur l'usage même de la L2 » (p. 22). De plus, et comme nous l'avons déjà mentionné, l'approche communicative refuse le recours à la L1 dans l'apprentissage et l'enseignement de la L2. Selon cette approche, on doit éviter l'utilisation de la L1 et de la traduction en classe de L2, parce

qu'elles entravent les tentatives de communication, augmentent le filtre affectif des apprenants, bloquent l'intrant et empêchent tout apprentissage. Il faut communiquer seulement en L2 en utilisant la langue verbale et non verbale (gestes, mimiques, etc.) pour transférer un message ou s'exprimer.

En ce qui concerne la relation entre le niveau de l'apprenant et le recours de l'enseignant à la traduction, les professeurs se sont montrés favorables à l'utilisation de la traduction avec les débutants plutôt qu'avec les étudiants avancés. Dans le même ordre d'idées, Koutsostathis (2015) a déclaré qu'il est nécessaire qu'on compare la langue cible avec la langue maternelle, surtout en classe de niveau débutant, pour mieux l'apprendre. Selon lui, « le fait que la langue maternelle est indispensable pour les apprenants de niveau débutant est indiscutable » (p. 9). Tandis que pour les apprenants avancés, le recours à la langue maternelle peut constituer un obstacle à l'apprentissage. Zakaria (2013) ajoute que l'utilisation de la L1 minimisera l'anxiété des apprenants débutants à l'idée de faire des erreurs en L2 devant leurs camarades. Le fait de parler uniquement en français peut gêner les apprenants, entraver les tentatives de communication et bloquer l'acquisition de la L2, surtout lorsqu'ils sont débutants et qu'ils ont besoin de plus d'encouragements et de motivation. De leur côté, Winsler et *al.*, (2014) ont déclaré que le niveau de l'apprenant en L1 influence son niveau en L2 et la rapidité de son apprentissage. Cela signifie que l'utilisation de la L1 diminue graduellement en classe de L2 avec l'avancement des apprenants.

Quant à la fréquence de la L1 en classe de L2, les résultats de cette étude ont montré que la langue maternelle (l'arabe) est très présente dans l'enseignement du français langue étrangère en Égypte. Les enseignants ont souvent eu recours à la traduction en arabe pour gérer les interactions en classe et pour faciliter les activités d'enseignement et d'apprentissage. Le tiers de leur cours était donné en arabe. Ces résultats sont similaires aux résultats de l'étude de Choi (2018) dans laquelle la langue coréenne (L1) est utilisée pour faciliter l'apprentissage de l'anglais (L2). Les deux langues sont mobilisées pour gérer les interactions en classe et pour faciliter les activités d'enseignement et d'apprentissage. De

son côté, Hidayati (2012) a mené une étude sur l'utilisation de la L1 (la langue indonésienne) dans les cours d'anglais (L2) dans le but de savoir si l'utilisation de la L1 augmentait la participation et la compréhension des apprenants. Les résultats de son étude montrent que lorsque la L1 est utilisée à une fréquence plus élevée, l'interaction et la compréhension entre l'enseignant et les apprenants s'améliorent : plus l'enseignant utilise fréquemment la L1, plus sa classe est interactive. Cependant, l'approche communicative permet d'affirmer que l'interaction doit être faite en L2 pour que l'apprenant soit capable de communiquer correctement en L2. On peut donc dire que la présence de la L1 en classe de L2 doit être limitée pour que les apprenants maîtrisent les compétences linguistiques de la L2.

Enfin, si tel est le cas au niveau universitaire, on peut se demander quelle est la situation aux cycles primaire ou secondaire. Les didacticiens égyptiens doivent aider les enseignants et les apprenants à enrichir leurs compétences linguistiques et communicatives en FLE. L'apprentissage d'une L2 joue un rôle important dans le développement de n'importe quel pays. Barlow et Nadeau (2007) disent de la langue française qu'elle est « la seule langue, à part l'anglais, qui soit enseignée dans chaque pays du monde » (p.22). Pour ces raisons, nous recommandons aux responsables des programmes de formation des maîtres en Égypte d'engager fréquemment les enseignants ainsi que les futurs enseignants dans des programmes de formation et de réduire l'écart entre leurs connaissances théoriques et leur pratique réelle. Il serait également important de les former pour mieux utiliser la L1 en classe. Nous conseillons par ailleurs aux enseignants eux-mêmes de ne pas avoir recours en tout temps à la traduction et de donner à leurs apprenants la chance de réfléchir en français. Le ministre de l'Enseignement doit prendre en considération les enquêtes effectuées sur la maîtrise du français dans les écoles et les universités.

## Conclusion

Cette étude vise à donner une image claire du statut de la langue arabe en classe de français langue étrangère en Égypte en vue de sensibiliser les responsables de programmes de formation et les enseignants de FLE à la fréquence de l'utilisation de l'arabe en classe et au manque de précision langagière chez les futurs enseignants issus des facultés de pédagogie, ce qui est susceptible d'expliquer en partie le faible niveau des élèves en FLE. Pour ce faire, nous avons soumis un questionnaire composé de questions fermées et ouvertes à 30 professeurs et nous avons observé la pratique de quatre professeurs de deux universités égyptiennes. Selon les résultats obtenus, la langue arabe est encore persistante en classe de FLE en Égypte. Le tiers des cours est donné en arabe. Ces résultats doivent attirer l'attention des responsables, des didacticiens et des enseignants égyptiens. Ceux-ci doivent trouver des moyens pour améliorer le niveau et le processus d'apprentissage et d'enseignement du FLE dans le pays. Cependant, le nombre limité de notre échantillon nuit à la validité des données et il ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. De plus, dans le cadre de l'analyse et de l'interprétation des résultats de l'observation, nous n'avons pas retenu un facteur très important : la relation entre le niveau de l'étudiant et la fréquence de l'utilisation de l'arabe et de la traduction. Il faut tout de même mentionner que la période de l'observation ne nous a permis d'étudier la relation entre le niveau de l'apprenant et la fréquence de l'utilisation de l'arabe puisqu'il y a des étudiants qui n'ont pas parlé durant l'observation. Malgré ces limites, cette étude peut aider à sensibiliser les responsables de programmes de formation et les enseignants égyptiens aux effets de l'utilisation de la L1 et de la traduction en classe de FLE. Enfin, des études portant sur le rôle de la L1 dans l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire et sur la relation entre le niveau de l'apprenant et l'utilisation de l'arabe en classe de FLE méritent certainement d'être explorées.

## Références :

Abdel-Gawwad, A., F. (2018). *L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE en Égypte*, Éditions universitaires européennes.

Barlow, J. et Nadeau, J.B. (2007). *La grande aventure de la langue française*. Montréal : Éditions Québec Amérique Inc.

Conseil Atlantique des Ministres de l'Éducation et de la Formation (2004). L'emploi du français en classe de français de base, récupéré le 6 novembre 2019 de : [http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd\\_EmpFrancai.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_EmpFrancai.pdf).

Carroll, M. et Von Stutterheim, C. (2003). Typology and information organisation perspective taking and language specific effects in the construal of events. Dans A. Ramat (éd.), *Typology and second language acquisition*, pp. 365–402. Berlin: De Gruyter.

Castellotti, V. (2001). La Langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris : CLE international.

Cerccarelli, M. (2009). L'activité de traduction: choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste. *Education et Sociétés Plurilingues*, 27, 23-33.

Choi, T. et Leung, C. (2017). Uses of first and foreign languages as learning resources in a foreign language classroom. *The Journal of ASIA TEFL*, 14 (4), 587-604.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 404-423.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 303 p.

Delisle, J. (2005). *L'Enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth, Liban : École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth ; Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. Collection Sources-Cibles.

Dreyfus M. (août- 2004) Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Communication présentée au 9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, Canada.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fotos, S. (2005), Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching, Dans: Eli Hinkel (Éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 653-670. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 21-49.

Hidayati, N.I. (2012). Evaluating the role of L1 in teaching receptive skills and grammar in EFL classes. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 1-16.

Iswati, L. et Hadimulyono, A. H. (2018). The role of L1 in L2 classes. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 3 (2), 125-134.

Jamet, Ch. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : Approche anthropo-didactique* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière, Lyon 2, France.

Kern, S. (2019). *Le développement du langage oral chez le jeune enfant- Théorie, clinique, pratique*, Deboeck Supérieur SA.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Marsakawati

Koutsostathis, G. (2015). L'utilisation de la langue maternelle en classe de L2. Récupéré le 2 octobre 2019 de :

[https://www.academia.edu/11830231/L\\_Utilisation\\_de\\_la\\_langue\\_maternelle\\_en\\_classe\\_de\\_FLE](https://www.academia.edu/11830231/L_Utilisation_de_la_langue_maternelle_en_classe_de_FLE)

Ladmiral, J. R. 2004. « Entre Babel et Logos ». *Forum*, 2, octobre 2004 : 1-28.

Marsakawati, N.P. (2017). Language choice in multilingual context: the use of L1 in the hospitality English courses. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 2 (1), 263-272.

Martínez-Adrián, M., Gutiérrez-Mangado, M.-J. et Gallardo-del-Puerto, F. (2019). Introduction: L1 use in content-based and CLIL settings, *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22 (1), 1-4.

Nap-Kolhoff, E. M. (2010). *Second language acquisition in early childhood: A longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children*. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics LOT.

O'Malley, J. et Chamot, A. (1990). *learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University. CUP.

Othman, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. Dans *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère* (p. 154-160). Bruxelles : FIPF.

Pan, Y et Pan, Y. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12 (2), 87-96.

Rokeach, M. (1970). *A theory of organisation and change* (3<sup>e</sup> édition). San Francisco : Jossey- Bass Inc.

Stefanie, G., Marie-Eve, M. et Michel p. (2014). L'impact de propriétés typologiques de la L1 dans l'expression du mouvement en français L2, *SHS Web of Conferences*, 8, 1017-1031.

Tatilon, C. 1986. *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, collection « Traduire, écrire, lire ». Paris : GREF.

Varshney, R. (2008). Le subjonctif ou the subjunctive : les représentations des apprenants vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française, *Études de linguistique appliquée*, 149, 34-56.

Vázquez, V. P. et Ordóñez, M. R. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction, *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22 (1), 35-48.

Winsler, A., Kim, Y. et Richard, E. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Development psychology*, 50, 2242- 2254.

Zakaria, F. (2013). The role of first language in EFL classroom. *Jurnal Ilmiah DIDAKTIKA*, XIII (2), 373-383.