



L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français, langue étrangère en contexte universitaire iranien.

Anita Ebrahimi

► To cite this version:

Anita Ebrahimi. L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français, langue étrangère en contexte universitaire iranien.. Linguistique. Université d'Angers, 2018. Français. NNT : 2018ANGE0060 . tel-02333395

HAL Id: tel-02333395

<https://theses.hal.science/tel-02333395>

Submitted on 25 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : Sciences du langage et didactique des langues

Par

EBRAHIMI Anita

L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien

Thèse présentée et soutenue à Angers, le 21 / 09/ 2018

Unité de recherche : CIRPaLL, EA 7457

Julien KILANGA

Rapporteurs avant soutenance :

PAIVANDI Saeed, Professeur des universités,
Université Lorraine

RAJ Mohamed, Professeur des universités,
Université Hassan 1er

Composition du Jury :

Julien KILANGA, Professeur des universités,
Université d'Angers, Directeur de thèse

Jonas Makamina-BENA Professeur des
Universités, Université de Lubumbashi

NIKLAS-SALMINEN Aino, Maître de conférence
HDR, Université Aix-Marseille

PAIVANDI Saeed, Professeur des universités,
Université Lorraine

RAJ Mohamed, Professeur des universités,
Université Hassan 1er

**L'auteur du présent document
vous
autorise à le partager,
reproduire,
distribuer et communiquer selon
les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, le professeur de l'Université d'Angers, Julien KILANGA, de m'avoir fait confiance, de m'avoir accueillie et accompagnée au cours de cette recherche. Sa confiance en moi et ses précieux conseils tout au long de cette recherche m'ont permis de mener à bien ces travaux.

Je remercie également Benaouda LEBDAI et Emmanuel VERNADAKIS pour leur participation à mon comité de suivi de thèse, leur lecture et leur permission de m'inscrire aux années supérieures de thèse.

Merci sincèrement aux membres du jury de thèse pour leur participation et leur lecture de ce travail.

Je remercie Makamina-Nsunda Mbanunu Jonas Bena professeur des Universités, Université de Lubumbashi, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membre de jury de thèse.

Je remercie NIKLAS-SALMINEN Aino, Maître de conférence HDR, Université Aix-Marseille, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membre de jury de thèse.

Je remercie PAIVANDI Saeed, professeur des Universités, Université Lorraine, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être rapporteur de cette thèse.

Je remercie RAJ Mohammed, professeur des Universités, Université Hassan 1er, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être rapporteur de cette thèse.

Je tiens également à remercier la bibliothèque de l'Université d'Angers d'avoir mis différents ouvrages à ma disposition afin d'écrire cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à l'Université d'Angers qui m'a fourni tous les matériaux, les formations, les outils, les équipements pour que je puisse étudier ce domaine dans les meilleures conditions.

J'adresse aussi mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée pour lire et corriger cette thèse (des fautes d'orthographe), ceux qui ont consacré leurs temps pour la lecture ce travail, Jean-Paul VEBER, Jacqueline BIREE, Catherine DE LASA, Anne AUTIER et Joëlle CHABOT KLOTZ.

Je remercie particulièrement mon cher conjoint, Mehrdad, pour son soutien quotidien indéfectible, sa patience et son accompagnement sans faille, dès le début de cette thèse jusqu'à la fin, comme dans notre vie commune.

Ces remerciements ne peuvent s'achever, sans penser aux êtres que j'aime infiniment du fond du cœur c'est-à-dire mon père, ma mère et mes chères sœurs. Les personnes qui me donnent de l'espoir grâce à leur soutien et leur présence constants.

à mon père,
à mon mari

L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien

Sommaire

Sommaire.....	5
Introduction générale.....	6
Partie 1 : Le cadre théorique	10
Chapitre 1 L'enseignement/l'apprentissage de la langue française en Iran	12
Chapitre 2 La place de l'approche communicative dans le contexte universitaire iranien	40
Chapitre 3 L'analyse des manuels de FLE utilisés dans le contexte universitaire iranien	74
Partie 2 : L'enquête de terrain.....	109
Chapitre 4 Les entretiens avec des enseignant(e)s, des étudiant(e)s iranien(ne)s et les enregistrements des cours	111
Chapitre 5 Analyse des questions, destinées aux enseignant(e)s	147
Chapitre 6 Analyse des questions destinées aux étudiant(e)s	203
Partie 3 : Contextualisation des tâches communicatives.....	232
Chapitre 7 Présentation des idées de tâches adaptées au contexte iranien.....	234
Chapitre 8 Mise en relation des images fixes avec des objets culturels	259
Chapitre 9 Mise en relation des images animées avec des objets culturels	281
Conclusion générale.....	302
Annexe 1.....	316
Annexe 2.....	324
Annexe 3.....	326
La table des matières.....	327

Introduction générale

La notion de compétence de communication attire l'attention des spécialistes car elle constitue le noyau dur de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Plusieurs tentatives ont été faites afin de trouver de bons moyens pour le développement de cette compétence dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, communiquer de manière efficace dans une langue étrangère ou savoir utiliser les formes linguistiques appropriées à la situation est le principal objectif de l'enseignement/apprentissage.

La compétence de communication comprend le savoir et le savoir-faire. « Les quatre compétences *parler, lire, écrire* et *écouter* sont les objectifs primordiaux d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La compétence de communication est un échange interactionnel entre les individus qui sera réalisable à travers l'usage des signes verbaux et non-verbaux » (Moirand 1982).¹

Il est pertinent de savoir comment les étudiants iraniens acquièrent des connaissances langagières pour pouvoir les utiliser dans un acte de langage.

Il nous paraît également indispensable de clarifier le constat et la motivation à l'origine de ce sujet de **l'apprentissage de la compétence de communication du français dans le contexte iranien**.

Il faut noter que la motivation de ce choix vient des années récentes, pendant lesquelles nous avons étudié le français en contexte universitaire iranien. Nous l'avons étudié pendant quatre ans durant la licence (traduction de français langue étrangère/FLE) puis pendant deux ans en master (didactique du FLE). À travers ces années d'études, nous nous sommes rendue compte que la majorité des étudiants avaient des difficultés de communication en FLE dans les situations spontanées et réelles.

Ainsi, nous supposons que la majorité d'entre eux a des difficultés à communiquer en français quand ils tentent de mettre en pratique leurs savoirs dans une situation d'échange. Ils n'aboutissent pas à une autonomie en FLE, malgré leurs études dans le contexte universitaire iranien.

¹ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Il est ainsi indispensable de préciser la problématique de notre recherche :

1. Pourquoi les étudiants iraniens ont-ils des difficultés dans la compétence de communication du FLE ?
2. Comment ont-ils acquis la compétence de communication en français langue étrangère (FLE) ?
3. Comment peut-on contextualiser l'acquisition de la compétence de communication du FLE chez eux ?

À travers cette thèse nous souhaitons répondre à ces questions.

Pour cela, il est nécessaire, dans un premier temps, de connaître le contexte hétéroglotte iranien dans lequel les étudiants apprennent le français langue étrangère (voir Cuq 2003).²

Ensuite, il est indispensable de connaître les supports, les matériaux, les manuels utilisés dans le contexte universitaire iranien. Il faut aussi connaître les programmes pédagogiques et les pratiques des acteurs principaux qui jouent un rôle important dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Enfin, il est nécessaire de connaître les représentations des activités communicatives par lesquelles nous pouvons produire des tâches adaptées au contexte iranien pour créer les situations interactives dans l'apprentissage du FLE, notamment, dans la compétence de la communication.

Nos hypothèses peuvent ainsi être formulées de la manière suivante :

- Les étudiants acquièrent la compétence de communication du FLE, plutôt de façon arbitraire, par imitation, sans attachement à leur culture maternelle et sans relation réelle. L'acquisition de la compétence de communication se limitent seulement à des dialogues du manuel et des phrases courtes et simples.
- Ils apprennent la compétence de communication à travers des tâches inadéquates proposées dans des manuels inadaptés au FLE.
- Il sera possible d'enrichir la compétence de communication auprès des étudiants grâce à une contextualisation des activités communicatives. Dans cette situation, les tâches proposées correspondent à leur culture, à leurs habitudes, à leurs comportements et à leurs croyances.

² Jean-Pierre CUQ et Association de didactique du français langue étrangère, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 2003.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Dans cette perspective, cette thèse est divisée en trois parties, traitant respectivement de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte universitaire iranien, de l'enquête effectuée, de la contextualisation et de la représentation des activités communicatives.

Le but de cette démarche est d'adapter les conditions d'apprentissage et d'enseignement du FLE aux étudiants iraniens.

La première partie de cette thèse, comprenant trois chapitres, cherche à étudier les différents aspects de l'enseignement/l'apprentissage du FLE dans un contexte hétéroglotte comme l'Iran.

Le premier chapitre est consacré à l'enseignement/l'apprentissage de la langue française en Iran qui est une langue étrangère au système éducatif iranien, et à la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans le contexte universitaire.

Le deuxième chapitre s'attache à étudier l'approche communicative, l'approche actionnelle, les tâches communicatives et les différentes stratégies de la compétence de communication. Dans ce chapitre nous examinerons la compétence de communication, le sujet central de cette thèse, en vérifiant sa notion, ses différentes composantes et ses différents modèles. Nous connaissons l'ethnographie de la communication, la modélisation systémique et la contextualisation de la compétence de communication.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des trois manuels utilisés dans le contexte universitaire (*Reflets A1*, *Alter-go+1*, *Nouvel Édito B1*). Nous vérifierons l'approche actionnelle et les tâches communicatives proposées dans ces trois manuels, dans le but de savoir s'il y a une relation réelle entre les tâches et le contexte iranien.

La deuxième partie de cette thèse est composée d'une enquête en trois points qui s'adresse aux enseignant(e)s et aux étudiant(e)s iranien(ne)s.

Le quatrième chapitre est constitué des entretiens avec les enseignant(e)s, les étudiant(e)s et les observations de cours de FLE, ainsi que les vidéos enregistrées lors des cours qui montrent le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien.

Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse des questions fermées et ouvertes destinées aux enseignant(e)s en interprétant les réponses recueillies.

Le sixième chapitre s'intéresse à l'analyse des questions destinées aux étudiant(e)s, en exploitant leurs réponses.

La troisième partie montre la contextualisation des tâches de manière efficace pour développer les compétences communicatives en langue cible, chez les étudiant(e)s iraniens.

Le septième chapitre suggère les représentations culturelles des activités communicatives en proposant des thématiques adaptées aux dimensions socioculturelles de l'Iran.

Le huitième chapitre illustre et révèle des aspects socioculturels iraniens grâce à des images fixes. À travers celles-ci, nous proposerons des tâches qui correspondent au contexte local.

Le neuvième chapitre vise à illustrer des aspects socioculturels du pays par des images animées. Nous apporterons également des idées et des exemples d'activités communicatives grâce à des documents audiovisuels correspondant à la société iranienne.

L'objectif principal de cette thèse est la contextualisation de la communication du FLE en relation avec le contexte socioculturel iranien, ce qui permet de proposer des tâches pertinentes aux étudiants, correspondant à leurs références socioculturelles. Cela permettra ainsi de renforcer leur autonomie en la langue française.

Partie 1 : Le cadre théorique

Introduction

Le cadre théorique de cette recherche nous fournit des informations sur le système éducatif iranien, le contexte universitaire, les programmes, les pratiques en cours du FLE, la situation et le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Il nous permet de connaître l'approche communicative, l'approche actionnelle, les concepts, les théories et les modèles reliés à la compétence de communication.

Cette partie nous donne des informations sur la source de la compétence de communication en précisant les idées des différents auteurs. Cela permet de comprendre que ce concept est polysémique.

Nous découvrirons l'école de Palo-Alto et les avis de ses auteurs sur la compétence de communication qui nous conduit vers la contextualisation et la modélisation systémique. La théorie de cette école permet d'établir une relation entre les individus dans un système de communication et le contexte dans lesquels ils pratiquent une langue étrangère (FLE).

Nous analyserons les trois manuels du FLE en observant les perspectives actionnelles afin de savoir s'il y a un lien entre les activités communicatives proposées dans ces manuel et le contexte iranien.

Pour étudier le concept de compétence de communication il est important de connaître le contexte dans lequel les étudiant(e)s acquièrent le français langue étrangère. C'est pourquoi, nous regarderons tout d'abord l'environnement de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte iranien.

Chapitre 1 L'enseignement/l'apprentissage de la langue française en Iran

Introduction

Dans le monde actuel, la connaissance des langues étrangères devient une exigence. Elle rend possible les relations internationales de tout ordre, ce qui est primordial à notre époque. L'Iran, en constante évolution, ne peut négliger cet outil précieux d'échange des idées qui est à la base de toute adaptation, de toute amélioration technique, économique et dans une certaine mesure sociale.

Dans ce chapitre, notre regard s'oriente vers l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien. Car ces dernières années, l'apprentissage de la langue française attire beaucoup d'étudiants en Iran.

« Aujourd'hui, sur une population de 79 millions d'habitants, l'Iran compte environ 4,8 millions d'étudiants accueillis dans les universités iraniennes, avec un corps professoral de 70 000 enseignants chercheurs » (fichier de l'ambassade de France en Iran 2017).³

« C'est principalement dans le supérieur que la langue française est diffusée. Avec 3 785 étudiants dans 17 départements universitaires de français, la langue est étudiée en licence, master et doctorat dans les secteurs public et privé. Le français a été réintroduit en 2003 comme deuxième langue étrangère optionnelle dans le secteur public. Une soixantaine d'établissements proposent cet enseignement. Mais c'est surtout dans les collèges et lycées privés que l'enseignement du français progresse, et plus encore dans le secteur extra-scolaire. Les principaux instituts de langues iraniens publics et privés reçoivent en effet plus de 30 000 apprenants par année » (Université shahid Beheshti 2015).⁴

Ainsi, constatant cette augmentation, il est important de connaître le processus et la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte universitaire. C'est pourquoi ce chapitre se consacre à la connaissance de la structure actuelle du système éducatif iranien ainsi qu'au programme de l'enseignement du FLE, aux rôles de la langue maternelle, des acteurs principaux et des supports dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

³ AMBASSADE DE FRANCE EN IRAN, *Fiche Iran*, https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/2017_04_10_iran_fiche_curie_es_cle0e9222.pdf, 2017.

⁴ CENTRE DES COLLOQUES INTERNATIONAUX DE L'UNIVERSITÉ SHAHID BEHESHTI, « Le Français en Iran | 1er Forum international sur l'Enseignement du Français en Iran », Déc 2015.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

1.1.1 Le système éducatif iranien

Entre les années 1920 et 1960, l'organisation du système scolaire iranien s'est inspirée du modèle français. « Jusqu'au milieu des années 1960, la scolarité se divisait entre les cycles primaire et secondaire d'une durée de six années chacun, les trois dernières années étaient consacrées à une spécialisation entre trois sections : littérature, sciences et mathématiques. Le cycle primaire, réduit à cinq ans, se consacre à l'acquisition de compétences et de connaissances de base et le cursus général est prolongé de trois ans au sein de la nouvelle institution qu'est le collège. Le cycle secondaire, réduit à quatre ans, offre le choix entre une voie académique, préparant aux études supérieures, et une voie professionnelle formant des techniciens » (Reiss 2008).⁵

Ces dernières années, le système éducatif iranien a été modifié de la manière suivante : l'éducation pré primaire commence à cinq ans (dure un an), l'éducation primaire de six à onze ans (dure 5ans), le cycle d'orientation englobe de douze à quatorze ans (dure 3 ans). L'éducation secondaire de quinze à dix-sept ans (dure 3 ans) et l'éducation pré universitaire à dix-huit ans (dure un an).

Depuis environ trois ans, le Ministère de l'Éducation a changé les structures du cycle primaire et secondaire. L'éducation primaire va de six à treize ans, secondaire de treize à dix-sept ans et pré universitaire est à dix-huit ans.

Les trois premières années de l'école primaire ont été nommées « Premier cycle » et les trois dernières années ont été dénommées « Deuxième cycle ». Au lycée, les trois premières années ont également été rebaptisées « lycée première année » et les trois dernières années « lycée deuxième année ». C'est-à-dire que le primaire commençant à six ans, se termine à treize ans et dure donc sept ans ; le lycée s'effectue de treize ans à dix-sept ans, soit une durée de six ans. Autrement dit, de la première à la sixième année, l'élève est à l'école primaire, et de la septième à la douzième année, il est au lycée. L'enseignement est gratuit dans le primaire et le secondaire. L'école est obligatoire à partir de six ans.

Le Ministère de l'Éducation est responsable de la planification éducative, du financement, de l'administration, de l'élaboration des programmes et des livres de cours. La formation des professeurs, leur notation et les examens relèvent également de sa responsabilité.

⁵ Clotilde REISS, « Éléments sur le système éducatif iranien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 décembre 2008, n° 49, p. 154-159.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

La structure actuelle du système est constituée de l'éducation pré-primaire non-obligatoire, de l'éducation primaire (cycle d'orientation), secondaire supérieure et des établissements d'éducation supérieure. Tous les établissements publics d'éducation sont placés sous le contrôle du Ministère de l'Éducation.

Comme le système est fortement centralisé, il est difficile de faire la différence entre l'Administration et les organismes d'accréditation.

Au niveau de l'éducation supérieure,

- le Haut Conseil de la révolution culturelle détient l'autorité suprême. Il autorise la création de nouveaux établissements, encadre la politique éducative et la planification, et contrôle les opérations d'admission dans les établissements post-secondaires.

- Le Haut Conseil de la planification, présidé par le Ministre de la Culture et de l'Éducation supérieure, est responsable de l'approbation des programmes d'enseignement supérieur et des projets.

- Au niveau primaire, secondaire de base (cycle d'orientation) et secondaire supérieur, l'enseignement privé se déroule dans le cadre d'établissements à but non lucratif. Ces écoles doivent se conformer aux directives du Ministère de l'Éducation, bien qu'elles soient financées principalement par les frais de scolarité versés par les élèves. Les établissements privés suivent le même programme que les établissements publics.

Les écoles pratiquent une sélection rigoureuse et sont libres de concevoir leurs propres examens d'entrée.

Le système éducatif iranien est fortement centralisé et l'État a la responsabilité de garantir les conditions d'un accès égal à l'enseignement gratuit et obligatoire afin de préserver l'égalité des chances. L'enseignement au lycée se fait en fonction de la spécialité choisie. À l'issue du lycée, les Iraniens obtiennent l'équivalent du baccalauréat. Cela leur permet ensuite de poursuivre des études supérieures. S'ils veulent préparer le concours national d'entrée dans les Universités d'État, ils peuvent suivre un an de classes de préparation à ce concours redouté. Un diplôme d'études supérieures peut également être obtenu en deux ans (« Fogh-e diplôme » équivalent d'un BTS ou d'un DUT en France).

Les études supérieures suivent un schéma classique : licence en 4 ans (« Kārshenāsi » équivalent de la licence ou Bac+4), master en deux ans (« Kārshenāsi-ye Arshad » équivalent de Master 1 et Master 2 ou Bac+4+2) puis doctorat en trois ans (« Karshenasi-arshad-napayvasteh » ou « Doctorat »).

En Iran, le Ministère de l'Éducation oriente l'enseignement des langues étrangères par le biais de deux grands conseils pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères : il détermine, non seulement le choix des langues enseignées et le nombre d'étudiants que chaque département de langue a le droit d'accueillir, mais aussi les structures pédagogiques et administratives de cet enseignement.

Les étudiants sont sélectionnés après leur réussite à un concours national, pour préparer un diplôme d'État de langue et littérature françaises et de traduction. Il y a un « contrat didactique » dans sa partie explicite, par les programmes d'enseignement, leur mode d'élaboration et les outils méthodologiques qu'il fournit aux enseignants et aux étudiants. Mais il est aussi configuré, socialement, de manière plus implicite par la culture et la tradition éducative du contexte et par le contrat personnel que tout enseignant engage avec une classe donnée. La culture d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du français en Iran est caractérisée par la pratique permanente d'une méthodologie, centrée sur le savoir plutôt linguistique, représentée par l'enseignant et le manuel qu'il met en œuvre.

L'apprentissage de la langue française dans le contexte universitaire commence au niveau de la licence et peu d'étudiants sont déjà familiers avec la langue et la culture françaises ; la plupart, commencent donc à apprendre la langue française à l'université. Certains préfèrent apprendre une nouvelle langue parce qu'ils connaissent déjà une autre langue et, du fait de l'histoire culturelle entre l'Iran et la France, ils choisissent la langue française, après l'anglais, mais leur nombre est moins important. D'autres choisissent cette discipline car ils n'ont pas pu atteindre un score acceptable dans les autres ; ils choisissent, alors, fréquemment cette langue étrangère en dernier choix. Une autre catégorie, faible en nombre, déjà familiarisée avec la langue et la culture françaises et aimant cette langue, la choisit avec passion, intérêt et conscience.

Selon la loi, le Ministère de l'Éducation Nationale prend en charge l'élaboration des programmes scolaires. Les objectifs et les finalités de la construction des programmes sont fondés sur les choix idéologiques, les politiques linguistiques et éducatives du pays.

Les départements de français programment un enseignement de la littérature (parce que la majorité d'entre eux propose la langue et la littérature françaises comme formation), mais aussi l'apprentissage de méthodes d'expression écrite et orale comme la lecture méthodique, la dissertation, les exercices de traduction, etc.

Le cadre de référence théorique et méthodologique des programmes des cours des langues étrangères, sur le plan linguistique, était, jusqu'à présent, traditionnel. Cependant, EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

ces dernières années, tout est fait pour modifier et progresser, même s'il existe encore des faiblesses dans le processus d'enseignement.

Le système éducatif des cours de français reste fondé sur l'apprentissage de la grammaire, puis le développement des compétences de communication ou la compréhension et l'expression orale/écrite.

Dans ce contexte, le manuel et le texte littéraire sont les supports privilégiés par la majorité des enseignants du français. Ces supports leur permettent, d'une part, d'apprendre à enseigner une langue normative, censée approfondir les connaissances grammaticales et, d'autre part, d'élargir le vocabulaire, sans oublier qu'il peut être un moyen d'épanouissement culturel de l'apprenant.

1.1.2 L'enseignement de la langue française dans le contexte universitaire

Dans les universités iraniennes, l'enseignement de la langue française, pendant quatre ans de licence (Bac+4), comprend deux disciplines : « littéraire » et « traduction ». Mais dans la discipline littéraire, il y a les universités telles que les universités de Téhéran, Shahid Beheshiti, Azad Islamique, Tabriz, Mashhad, Ispahan, qui acceptent les étudiants au niveau du master (Bac+4+2). Les deux universités Tarbiyat Modaress et Azad Islamique sont les seules, qui admettent des étudiants dans la discipline « enseignement de la langue française » qui correspond à la science du langage en France.

Au niveau du doctorat dans la discipline littéraire, des universités comme Téhéran, Shahid Beheshti et Azad Islamique admettent les étudiants sur un concours qui ne se déroule pas chaque année.

Étant donné que les étudiants commencent l'apprentissage de la langue française dans des cours pré-universitaires qui doivent les préparer à une formation en traduction ou en littérature, les programmes pédagogiques suivent le même objectif : leur faire acquérir les quatre compétences linguistiques. Seuls les manuels choisis peuvent différer d'un établissement à l'autre.

Pour obtenir une licence de français en Iran, l'étudiant doit passer cent vingt-deux unités de valeur de français auxquelles il faut ajouter vingt-trois unités de valeur générales, telles que l'anglais, l'éducation islamique, etc. Le cycle de la licence de français (soit littérature, soit traduction), comme toutes autres matières, dure ainsi en moyenne quatre ans et demi ou neuf semestres universitaires, pendant lesquels l'étudiant choisit entre dix-huit et vingt-quatre unités de valeur proposées par le département.

Chaque semestre dure seize semaines, et le temps prévu pour chaque unité de valeur est d'une heure et demi par semaine.

Les étudiants en licence sont novices en langue française dans les deux disciplines littéraire et traduction lorsqu'ils arrivent à l'université. Beaucoup d'entre eux sont admis dans la discipline de la langue française en participant au concours national d'anglais. Ils ne sont pas donc familiarisés avec la langue française quand ils participent aux cours. Ainsi, à l'université, le français est enseigné dès le début et les étudiants bénéficient de leçons préalables. Dans le semestre suivant, ils passeront à des cours spécialisés tels que : conversation, grammaire et orthographe, écriture avancée, phonétique, linguistique, littérature, etc.

Au niveau de la licence de français (soit littérature, soit traduction), le programme d'enseignement comporte deux cycles :

- le français général, où les matières proposées sont communes aux deux options de traduction et de littérature. Il comprend des cours d'initiation à la langue française en général.

- le français spécialisé, où les matières proposées diffèrent selon l'option choisie. Ainsi, les cours de littérature et de traduction se séparent.

Après avoir franchi la barrière du concours et réussi à entrer à l'université, les nouveaux étudiants suivent un semestre de mise à niveau en français (les cours préparatoires de français). Ils y apprennent le vocabulaire de base et les structures fondamentales de la langue française suivant un manuel pédagogique. Ce manuel pédagogique est choisi par l'université selon la spécialité prévue par le programme d'enseignement/apprentissage. Les cours préparatoires sont destinés aux étudiants qui n'ont aucune connaissance de la langue française. Rares sont ceux/celles qui connaissent déjà le français. Ils sont libres d'assister ou non à ces cours.

Ceux-ci sont conçus pour que les étudiants acquièrent un niveau suffisant à l'oral et à l'écrit afin de pouvoir suivre plus tard les cycles spécifiques de la discipline (littérature ou traduction). Ils s'effectuent en trois cent six heures, puis pour l'examen final écrit, l'étudiant doit absolument obtenir la note minimum de quatorze sur vingt pour passer au semestre suivant. Les effectifs dans les cours préparatoires de français ne doivent pas dépasser vingt étudiants par classe. Le département propose ensuite aux étudiants soixante unités de valeur de « français général ».

1.1.3 Les programmes de l'enseignement du français à l'université

Le programme d'enseignement du français suppose que l'étudiant, par le suivi des cours, ait suffisamment acquis les bases de la langue française et qu'il soit ainsi prêt à poursuivre dans une spécialité, telle que la littérature ou la traduction. Afin de valider la licence, soixante unités de valeur sont nécessaires pour la littérature et cinquante pour la traduction.

Dans le domaine de la traduction, l'étudiant se familiarise avec les théories de la traduction et connaît l'approche théorique générale, sur le terrain. Au cours de plusieurs semestres l'étudiant apprend à traduire des phrases courtes et longues, des phrases complexes, et enfin des textes littéraires avec des contenus complexes.

Des cours communs aux deux secteurs (traduction et littérature) sont inclus comme l'introduction au français (préalable), le français spécialisé, une lecture facile de la langue française, la communication, lire et comprendre un concept simple, la linguistique générale, la traduction simple, la grammaire et l'orthographe, l'écriture simple, lecture et la traduction de textes islamiques, la phonétique du français, la morphologie, la chronologie, les expressions et proverbes français, la linguistique française, la critique littéraire, la traduction du français en persan et du persan en français.

L'étudiant en littérature française après les premiers cours tels qu'écriture, conversation et lecture du français, se familiarise avec la poésie, le roman, le théâtre. Par exemple, dans l'histoire de la littérature et de la critique littéraire, il étudie les écoles littéraires du réalisme, du romantisme, du surréalisme, de l'existentialisme, du nihilisme, leurs points communs et leurs différences. En même temps, il découvre aussi les écrivains et les poètes de chaque époque. Il étudie les différentes sortes de poésies comme la nouvelle poésie et la poésie classique, en apprenant la manière de compter les syllabes. Les cours principaux de ce secteur sont les suivants : lecture de textes de presse, écriture avancée, aperçu de la littérature des XVII^e et XVIII^e siècles, interprétation de textes des XVII^e et XVIII^e siècles, les différentes sortes de poésie française, la littérature du XIX^e, prise de notes, méthode de recherche, étude du théâtre, littérature et interprétation de textes du XX^e siècle.

1.1.4 Qualité de l'enseignement du français dans le contexte universitaire

Si nous voulons examiner la qualité de l'enseignement du français dans le contexte universitaire, notamment dans les deux disciplines (traduction et littérature) il faut indiquer

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

que les universités ont concentré davantage leurs efforts sur la quantité d'apprenants touchés que sur la qualité de l'enseignement dispensé. C'est-à-dire qu'il semble qu'elles ne fournissent pas aux étudiants les meilleurs supports pédagogiques ni le contexte environnemental éducatif souhaité, tout au long de leur parcours universitaire.

En matière de traduction, quand un professeur recommande un livre pour sa traduction, la majorité des étudiants sont incapables de satisfaire cette demande car ils ne savent pas le faire.

D'après Shairi, professeur d'université en Iran, « le principal problème de l'enseignement de la traduction réside dans le fait que celui-ci se révèle inapplicable. La traduction de quelques textes littéraires, techniques ou scientifiques, le passage des examens de fin de cursus, ne suffisent pas à former un bon traducteur. Souvent, l'étudiant rencontre encore des difficultés avec la structure du texte. Pour cela, des travaux pratiques s'avèrent nécessaires » (voir Bougheiry).⁶

En matière de littérature, il considère que faire parler de la beauté de la poésie de Molière ou de la splendide prose de Proust aboutit parfois à désorienter les étudiants, qui finissent par mémoriser les contenus enseignés sans savoir ensuite comment les utiliser, une fois diplômés, dans leur propre société.

Il pointe encore, pour découvrir la véritable nature de ce problème, le fait qu'il faut en examiner les racines. Le problème se réfère aux structures des langues elles-mêmes, l'étudiant n'en ayant pas une maîtrise suffisante. L'enseignement du français, dans les premiers semestres, dispensé à toute vitesse, évite, à tort, la répétition sur les structures, les exercices et leur mise en œuvre, excepté dans le cadre des tâches et des exercices du manuel.

Selon Shairi (ibid.), un niveau acceptable, moyen, suffit pour réussir les examens et pour que l'étudiant passe dans la classe supérieure, alors que la structure de base n'a pas encore été acquise. Cette faiblesse se relèvera, plus tard, dans le cadre de la traduction et dans l'enseignement. « Il nous faut renforcer la structure de base afin d'empêcher la survenance de ces problèmes » (ibid.).

Il souligne en outre une difficulté qui réside dans la formation, souvent, incomplète des étudiants. Cette anomalie est la conséquence même de la structure du Ministère de

⁶ Saideh BOUGHEIRY, *انسان شناسی و فرهنگ / انسان شناسی، علمی ترین رشته علوم انسانی و انسانی ترین رشته در علوم*، *است*, <http://anthropology.ir/article/25989.html>, (consulté le 6 février 2018).
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'Éducation, appliquée à l'école secondaire, où l'enseignement conserve une caractéristique de concours ; les apprenants s'y préparent dans un contexte spécifique. Cela les prive de beaucoup d'autres ouvertures, comme l'acquisition de l'information du public, une connaissance littéraire élevée, un désir d'étudier librement, le choix d'activités littéraires, artistiques et scientifiques. Dans cette situation, la curiosité de l'apprenant ne va pas se renforcer pas plus que sa construction personnelle.

Selon Shairi, « dans le champ littéraire, on a besoin de penser ; or ces communautés universitaires sont trop passives : elles n'étudient pas, ne réfléchissent pas, ne regardent pas le passé parce que non habituées à la lecture. Apprendre une langue étrangère leur suffit. Elles s'occupent donc seulement de l'apprentissage de la langue mais sans s'attacher à ses profondeurs réelles, à sa structure, ses racines » (ibid.).

Il considère que pour résoudre ce problème, nous avons besoin d'une réorganisation ou d'un recadrage des cours. Une véritable focalisation sur l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (en occurrence le français) s'avère indispensable pour surmonter les difficultés présentées.

1.1.5 L'articulation entre le contexte social et le contexte didactique

« Du point de vue étymologique, contexte renvoie d'abord à l'ensemble ininterrompu des parties d'un texte, ce qui lui confère un statut d'extériorité. Le contexte se réduirait alors à une sorte d'environnement, influençant le contenu de ce qu'il entoure, tandis que la *situation*, liée à une « position », renverrait davantage aux circonstances mêmes de ce qu'on vise à caractériser. Dans le sens commun, la situation d'une personne ou d'une chose ferait ainsi référence à des éléments qui leur sont directement reliés, alors que le contexte renverrait au milieu ou à l'environnement qui les entoure, dans lesquels ils sont insérés » (Castellotti 2017).⁷

Beacco et ses collègues (2005)⁸ ont indiqué qu'« en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs. On considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques

⁷ Véronique CASTELLOTTI, *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier, 2017.

⁸ Jean-Claude BEACCO et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels ».

Selon Porquier et Py (2004)⁹ « la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation ». Celui-ci est l'« ensemble des déterminations extralinguistiques et l'apprentissage des langues dans leurs liens avec les circonstances de leur développement ».

La définition qu'en donne Giné (2003)¹⁰ est des plus opératoires : « l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit ».

Il convient dès lors de considérer que les problèmes linguistiques ne peuvent être résolus qu'en faisant appel à des variables sociales.

Ainsi, conformément au point de vue de Beacco et de ses collègues sur le contexte, il semble que le champ didactique n'est pas séparé de son contexte social. À partir de ces définitions, il est clair que les facteurs sociaux, historiques, économiques et culturels d'un pays sont en relation avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il y a une hétérogénéité socioculturelle/linguistique dans chacune des régions d'Iran. La société iranienne est une combinaison à la fois multiple d'histoire, de cultures, de langues, et de religions. La figure complexe de cette société enracinée dans ses traditions marque l'identité d'un pays. En effet, le contexte iranien est multiculturel et multilinguistique.

Il y a deux cas de figure opposés concernant l'enseignement des langues étrangères dans un tel contexte hétérogène :

- « Le cas où la langue enseignée est utilisée aussi en dehors de la classe comme langue officielle ou véhiculaire, l'enseignement en milieu « homoglotte » d'une part.
- Et le cas où on ne la parle pas dans la vie quotidienne, mais presque uniquement en classe de langue, l'enseignement en milieu « alloglotte » d'autre part » (Dabène 1994).¹¹

⁹ Rémy PORQUIER et Bernard PY, *Apprentissage d'une langue étrangère*, [Paris], Didier, 2004.

¹⁰ Margarida Cambra GINÉ, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.

¹¹ Louise DABÈNE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette., Paris, 1994.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Du point de vue de l'appropriation des langues, il faut distinguer l'« acquisition exclusivement informelle en milieu endolingue [ou homoglotte] » et l'« apprentissage exclusivement formel en milieu exolingue [ou alloglotte] » (ibid.). La didactique du FLE, en Iran, se caractérise comme l'enseignement-apprentissage en milieu alloglotte multiculturel. Car dans ce contexte, la langue officielle est persane et l'étudiant iranien n'utilise pas le français en dehors du cours dans sa vie quotidienne afin de communiquer. De plus, dans un cours de FLE, les étudiants viennent de différentes régions du pays, chaque région possédant son propre dialecte, sa culture spécifique et ses habitudes idiopathiques.

1.1.6 Les méthodologies d'enseignement

Les méthodologies d'enseignement ont servi à désigner les stratégies d'enseignement constituées qui font l'objet de descriptions dans les ouvrages de didactique et qui sont identifiées par une dénomination stable, comme approche communicative de l'enseignement des langues. Ces stratégies abstraites peuvent servir de référence ou de modèle aux pratiques effectives utilisées en classe de langue qui peuvent être nommées (exercice, devoir, lecture ...), le tout appelant des analyses pour déterminer la nature de l'activité effectuée et sa localisation au sein d'une méthodologie d'ensemble (voir Beacco2007).¹²

Beacco (2007) constate qu'« on nommera méthodologie le domaine disciplinaire de la didactique des langues qui a pour objet l'analyse des pratiques de classe et des matériels d'enseignement ».

D'après lui (2007) « les méthodologies d'enseignement s'inscrivent dans des dispositifs éducatifs, et dans des dispositifs, plus généraux encore, qui n'ont que peu en commun avec les manières d'enseigner. Ces orientations concernent la nature des objectifs à atteindre et c'est d'elles que devrait dépendre le choix de telle ou telle méthodologie d'enseignement ».

Dans le contexte éducatif iranien, en ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement et la pratique des enseignants, il faut noter que la majorité des enseignants met en place des activités grammaticales. Elle se réfère parfois au persan pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français.

¹² Jean-Claude Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ils transmettent les savoirs, les points grammaticaux, en écrivant sur le tableau à partir d'exemples fournis. Ils posent aux étudiants des questions reliées au sujet du cours en guidant des activités d'apprentissages. Ils organisent des révisions régulières et répétitives en insistant sur des points essentiels et leur évaluation.

Cependant des activités liées à la compréhension et à la production orale/écrite sont peu présentes dans les cours où le manuel du FLE a le rôle primordial.

Dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, bon nombre d'étudiants peuvent connaître les règles de la grammaire sans être en mesure pour autant, de réussir une communication ; ce qui veut dire que la connaissance de la grammaire est une condition nécessaire mais pas suffisante pour la conversation.

La majorité des enseignants du pays ont étudié et sont devenus spécialistes en littérature française, mais ils ne sont pas experts dans les disciplines « traduction ou enseignement du FLE ». Malgré tout, avec une moindre maîtrise de la méthodologie, de la stratégie et de la technique d'enseignement du FLE, ils enseignent ces deux disciplines.

1.1.7 Les pratiques en classe de français

Les manuels utilisés dans le contexte universitaire iranien s'appuient essentiellement sur l'approche communicative, des tâches et des interactions dans la classe (*Reflets* pour le niveau A1- A2, *Alter ego* pour le niveau A1-A2 et *Le Nouvel édito* pour le niveau B1).

La langue utilisée en classe est la langue cible (français) à côté de la langue source (persan), surtout pour le niveau débutant. Le sens des mots s'apprend à travers leur traduction en langue maternelle ou par le geste. L'interaction se fait souvent de l'enseignant vers les étudiants et aussi entre les étudiants. Dans l'enseignement / apprentissage du FLE sur le territoire iranien, l'apprentissage se fait sur la base interactionnelle, mais dans la forme limite et en s'appuyant sur les dialogues et les tâches proposés dans le manuel.

Les enseignants s'attachent au développement des compétences de communication en mettant les étudiants dans une situation actionnelle ou discursive, à partir de simulations, de jeux de rôle appropriés à la notion lexicale et grammaticale que le manuel leur propose.

Selon Rahmatian (2016)¹³ professeur à l'université iranienne, « il n'y a pas de véritable communication en classe et les schémas langagiers sont inégalitaires et centrés sur l'enseignement ».

Les auxiliaires pédagogiques dans les cours de FLE, se limitent au manuel et ses accompagnements, parfois l'enseignant recourt à des moyens pédagogiques comme le magnétophone ou l'ordinateur portable qu'il fournit souvent lui-même pour écouter ou regarder les CD ou DVD des manuels.

Les cours dans lesquels les manuels utilisés sont *Reflets*, *Alter ego* et *Le nouvel édito*, pour le français niveaux débutant et intermédiaire, l'enseignant travaille sur tout ce qui est inclus dans le manuel même, la compréhension et la production orale/écrite, mais il consacre souvent des séances aux points grammaticaux et aux activités grammaticales (correspondant à des règles grammaticales proposées dans des leçons du manuel).

Le modèle éducatif dans les cours de français/grammaire est fondé sur la mémorisation et la répétition. Ces cours sont différemment intitulés dans chaque université.

Par exemple dans l'une des universités, ces cours s'intitulent : « français général » (pour le niveau débutant), « français spécialisé » (pour le niveau intermédiaire) et dans l'autre, ils s'intitulent cours de « grammaire/orthographe ».

Dans un cours de conversation, il y a trois manières de pratiquer la compréhension et la production orale/écrite :

- L'enseignant propose un livre de communication aux étudiants et ils travaillent sur l'expression orale à travers des leçons, des thématiques, des dialogues du livre.
- L'enseignant lance un sujet de communication pour que les étudiants parlent librement et spontanément dans le cours.
- Les étudiants pratiquent la compréhension et production orale, à partir de documents authentiques que l'enseignant leur apporte sous format papier.

Dans le contexte universitaire iranien, au sein des cours de FLE, pour s'exprimer en français soit en vue de répondre à l'enseignant, soit pour lui poser des questions, les étudiants se servent des phrases déjà vues dans leur manuel et construisent des phrases courtes selon les modèles.

¹³ Rouhollah RAHMATIAN, « Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue », *roshd foreign language teaching journal*, 3 février 2016, vol. 1, p. 1-5.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ainsi, la situation de communication en classe se qualifie la plupart du temps par des situations artificielles. Les étudiants qui osent prendre l'initiative de produire un discours libre, sans se référer aux modèles fournis dans le manuel, ne sont pas nombreux. Par crainte de commettre des erreurs, ils se taisent, alors que chacun, à un certain niveau, peut être confronté à ce genre d'obstacles.

La conversation, l'interaction et la rétroaction se produisent dans le cadre restreint du cours soit pendant des cours de conversation, soit pendant des cours de français/grammaire.

Selon Dajalili (2010)¹⁴ professeur d'université en Iran : « le professeur essaye de briser le mur de silence créé à cause du manque de confiance en soi chez les jeunes apprenants pour s'exprimer en langue étrangère, ne serait-ce qu'avec des phrases clichées et banales de la langue. Certes, en se lançant dans cette aventure, et une fois sûrs de leurs productions orales, les étudiants s'avanceront à leur guise, en abordant au fur et à mesure, des thèmes plus variés, mais encore d'après les exigences du cours et les contraintes de l'établissement ».

Dans cette situation fermée et limitée, les étudiants sont dans un système d'injonctions autocratiques. Ils ne peuvent pas aboutir à l'improvisation, puisqu'ils sont limités au cadre du manuel et ils n'ont pas la liberté de l'esprit et de la parole.

1.1.8 Le rôle de l'enseignant

« De façon classique, l'enseignant concevait et se voyait lui-même comme un transmetteur de savoir. Cette image du maître qui prévaut encore chez beaucoup, est souvent jugée démodée parce que la notion même de savoir a évolué, notamment en langue vivante. À l'image du maître transmetteur correspond l'image de l'apprenant, consommateur d'un savoir qui lui est extérieur mais qu'il peut s'approprier par répétition et mémorisation. Cette façon de voir a toutefois été battue en brèche et a cohabité avec une conception que les linguistes nomment socratique de l'enseignant comme un accoucheur de savoir » (Cuq et Gruca).¹⁵

« Dans cette conception le savoir n'est pas l'apanage du maître. Il est déjà, sans qu'il le sache, présent chez l'apprenant et la méthode maïeutique lui permet de le découvrir. À

¹⁴ Nahid DAJALILI, « Communication Dans Une Classe de Langue », *Université Al Zahra*, 2010, vol. 10.

¹⁵ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'image du maître accoucheur de savoir correspond l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur. Dans ces deux cas, le savoir est conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage » (ibid.).

Aujourd'hui, notamment avec l'approche communicative et les théories cognitives, prévaut une conception plus éclatée de l'enseignant. Dans cette conception, le savoir n'est pas considéré comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage ; il est conçu comme une co-construction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies déployées par l'enseignant.

Selon Narcy (1990)¹⁶ le rôle de l'enseignant est triple.

Il doit être :

- « organisateur et gestionnaire de formations,
- conseiller des apprenants (ou encore « tuteur »),
- interlocuteur des apprenants ».

Pour Gremmo (1995),¹⁷ le conseiller a pour tâche :

- « d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil,
- et d'organiser la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants ».

Dans le contexte iranien, le rôle de l'enseignant est plus proche de celui décrit par Cuq et Narcy. Car il a le rôle de transmetteur du savoir, d'organisateur et de gestionnaire du cours, de conseiller et d'interlocuteur des étudiants.

En reprenant Gremmo, les enseignants iraniens aident les étudiants à exécuter les activités proposées par le manuel du cours, pour développer les compétences langagières en FLE. Mais ce n'est pas le cas pour l'organisation de la mise à disposition des ressources aux demandes des étudiants.

La structure d'enseignement/apprentissage du FLE en classe d'iranien, est souvent une structure tripartie :

- Question de l'enseignant
- Réponse de l'enseigné
- Évaluation de l'enseignant

¹⁶ Jean-Paul NARCY, *Apprendre une langue étrangère*, Édition d'organisation., s.l., 1990.

¹⁷ Marie-José GREMMO, *Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil*, Mélanges CRAPEL., s.l., 1995, 34 p.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Comme l'explique Giné (2003) :¹⁸ « ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer ».

Les interventions des étudiants iraniens sont, majoritairement, des réponses aux questions des enseignants. Le rôle de l'étudiant est limité à des activités du manuel qui sont orientées par l'enseignant. Les pratiques des enseignants se cantonnent au manuel du cours en insistant d'abord sur les points grammaticaux, puis sur la compréhension et la production orale/écrite. Le progrès à l'oral effectué dans les cours de FLE n'est pas considéré comme une priorité par les enseignants.

Tardif (1992) présente aussi des définitions plus détaillées concernant l'enseignant stratégique. Selon Tardif (1992)¹⁹ « l'enseignant est d'abord un **penseur**. À ce titre, il est un expert en contenu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures de l'apprenant, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective de stratégies d'apprentissage appropriées. Il s'assure que le matériel qu'il met à la disposition des apprenants est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances à l'extérieur de la salle de classe ».

« L'enseignant stratégique est un **penseur de décisions**. Il est tout le contraire d'un technicien qui se contente de suivre la lettre des prescriptions d'une méthode ou d'un manuel. Son objectif étant que l'apprenant devienne autonome le plus rapidement possible, l'enseignant stratégique prend des décisions quant au contenu, aux séquences de présentation et au type d'encadrement qui seront offerts à l'apprenant pour l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage ».

« L'enseignant stratégique est aussi un **motivateur**. En vue de soutenir la motivation, l'enseignant stratégique rend évidents pour l'apprenant la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies et leur lien avec le monde réel, à l'extérieur de la classe, où l'apprenant aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises ».

« L'enseignant stratégique est un **modèle**. En didactique des langues étrangères, il est clair que l'enseignant est un modèle de locuteur compétent dont l'apprenant a tout

¹⁸ M.C. GINÉ, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, op. cit.

¹⁹ Jaques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques., Montréal, 1992.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

intérêt à s'inspirer, sinon à imiter, en vue de modeler sa performance. Il s'agit d'offrir à l'apprenant un modèle explicite de l'exécution des tâches demandées et d'application des stratégies employées à cette fin. L'enseignement stratégique illustre les phases d'accomplissement des tâches à effectuer ».

« L'enseignant stratégique a également un rôle de **médiateur**. Il discute avec l'apprenant de sa perception de la difficulté de la tâche, de ses chances de la réussir et des facteurs qui peuvent soit y contribuer, soit y nuire. Il rappelle à l'apprenant ses connaissances ou ses expériences antérieures qui peuvent être mises à profit pour l'accomplissement d'une tâche donnée ».

Enfin, « l'enseignant stratégique a un rôle d'**entraîneur**. Tardif considère que l'apprenant est un « apprenti » et qu'entraîner signifie le placer dans des situations où il aura à exécuter des tâches complètes et signifiantes. Les activités de classe doivent porter sur « des contenus intégrés dans un ensemble signifiant » (Tardif 1992).

Il ne semble pas que les identifications de Tardif de l'enseignant « stratégique » correspondent à la réalité des enseignants iraniens. Selon ses définitions, l'enseignant est un *penseur*, un *penseur de décisions*, un *motivateur*, etc. Cela veut dire qu'il doit prendre en compte les connaissances antérieures de ses étudiants ainsi que leurs besoins langagiers. Pour motiver ses étudiants et les rendre autonomes, il doit choisir des activités réelles. Il doit placer ses étudiants dans des situations concrètes où ils effectuent des tâches, tandis que le travail de la majorité des enseignants iraniens se limite au manuel du cours et ses activités langagières. Ils se satisfont du travail avec le manuel sans prendre en compte la présence d'une relation logique entre les thèmes, les leçons, les activités, les documents proposés par le manuel et la réalité de la société iranienne.

1.1.9 Le rôle de l'apprenant

Tardif (1992) nous rappelle que « l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue » (1992). « L'apprenant a des responsabilités importantes, il est l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage. L'enseignant aussi a de grandes responsabilités dans la planification de ses activités de

classe et dans le rôle de soutien qu'il joue auprès des apprenants » (cité par Cyr et Germain 1998).²⁰

Selon Cyr et Germain (1998), les apprenants autonomes doivent acquérir « des stratégies d'apprentissage, des connaissances techniques et des habiletés qui les rendent capables d'utiliser ces connaissances et ces habiletés avec confiance, de façon judicieuse et flexible, et cela indépendamment de l'enseignant qui se trouve devant eux ». Ils ont ajouté que l'apprenant autonome doit acquérir « des connaissances ou des croyances à l'égard de la langue, de la personne (comme l'apprenant), de la tâche et des stratégies. Il doit adopter « une attitude appropriée face à l'autonomie dans l'apprentissage ».

Chez nous, concernant la responsabilité des étudiants et leurs participations au cours et aux travaux que leur propose le manuel, il faut dire qu'ils le font pour pratiquer le FLE, mais sans être réellement motivés par l'apprentissage.

Dans le cadre restreint du cours à l'université, il est rare que les étudiants abordent l'autonomie de communication et interviennent en situation active et réelle. Quand ils le font, ils produisent leurs énoncés sans enchaînement, ils ne savent pas comment reformuler leurs idées, quelle attitude adopter face à l'autonomie. La plupart du temps, ils pensent dans leur langue maternelle et emploient des structures françaises incorrectes. La pauvreté du vocabulaire est un point original à noter, ainsi que le manque de maîtrise des règles de grammaire qui les empêche d'intervenir dans une situation dynamique et autonome. Parfois aussi, ils n'arrivent pas à utiliser correctement ce qu'ils ont appris.

1.1.10 Le rôle du manuel

Selon Lebrun, « le manuel est un outil à multiples facettes. Concernant ses objectifs d'utilisation, c'est un instrument de travail pour le professeur et pour l'apprenant » (Lebrun 2006).²¹

« Le manuel présente une organisation et une progression systématique avec une structure précise avec chapitres, leçons, un ordre de présentation des contenus (informations, explications, commentaires, textes introductifs, exercices, etc.) qui permettent un repérage des éléments constitutifs du manuel. Il a des fonctions d'information de structuration et d'organisation de l'apprentissage (progression de

²⁰ Paul CYR et Claude GERMAIN, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé internationale, 1998.

²¹ LEBRUN, Monique, *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Saint-Foy, PU Québec, s.l., 2006.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'acquisition des connaissances et organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement, mais surtout une fonction de guidage de l'apprentissage/enseignement) » (Bellachhab, Galatanu et Kandeel 2015).²²

Selon Tagliante (2006)²³ « les manuels sont des recueils de documents et activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée ».

Pour Quessada et Clément (2007),²⁴ « le manuel est un échelon de la transition didactique. Avec le manuel, il y a transposition d'une didactique à l'autre » (cité par Bellachhab, Galatanu et Kandeel 2015).

Pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran, ces dernières années, le Ministère de l'Éducation Nationale désirait l'élaboration d'un manuel iranien avec des dialogues et des textes composés pour les situations qui sont plus familières aux apprenants iraniens. Farkamekh (2006)²⁵ pointe que « ce manuel semi-audiovisuel, appelé *Karime et Mina* a été élaboré en 1997. Il a été préparé selon la demande du Ministère de l'Éducation pour remplacer les autres méthodes d'enseignement du français comme, *Mauger et La France en Direct* et parmi les plus récents, *Le Nouveau Sans Frontière*, *Café Crème*, *Reflets*, *Taxi*. Celui-ci est encore loin d'être parfait pour répondre aux besoins des apprenants iraniens ».

Pour les manuels d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire de préciser le public visé, sa culture, ses besoins, ses croyances, ses attitudes et les différents niveaux pris en charge. En effet, ces notions sont très vagues, de manière générale, et dans les applications méthodologiques, en particulier.

L'enseignement/apprentissage du français comme une langue étrangère, dans le contexte universitaire iranien, ne peut exister sans manuel parce que le rôle du manuel représente le symbole du savoir. La présence des manuels dans l'enseignement/apprentissage constitue une caractéristique institutionnelle du contrat didactique.

²² Abdelhadi BELLACHHAB, Olga GALATANU et Rana KANDEEL, *Discours et communication didactiques en FLE*, Bruxelles, PIE. P.Lang, 2015.

²³ Christine TAGLIANTE, *La classe de langue*, Paris, Clé international, 2006.

²⁴ Marie-Pierre QUESSADA et Pierre CLÉ MENT, << les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences au XIXe et XXe siècles ; interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel >>, in M. Lebrun, *le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Presses de l'Université du Québec., Québec, 2007.

²⁵ Leila FARKAMEKH, *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*, Université MICHEL DE MONTAIGNE, Bordeaux 3, 2006.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Actuellement, les trois manuels, *Reflets* (A1-A2-B1) dans l'université Azad Islamique, *Alter-égo* (A1-A2-B1) dans les universités Allameh Tabatabaï et Téhéran et *Reflets* (A1-A2) et *Le nouvel édito* (B1) dans l'université de Shahid Beheshti ont remplacé les anciens comme, *Mauger*, *Le Nouveau Sans Frontière*, *Café crème*.

Dans ce contexte, les manuels d'enseignement/apprentissage du FLE sont les supports pédagogiques. Tous les manuels utilisés, à partir des documents, des leçons et des tâches proposées, s'attachent à présenter les habitudes et la culture de la société française.

« Tous ces manuels essaient d'expliquer les règles grammaticales, les mots et les expressions en s'appuyant sur l'aspect culturel. Ces méthodes audio-visuelles font connaître non seulement la grammaire et le lexique français, mais aussi la culture française. Par ailleurs, comme la culture française est bien différente de la nôtre, ces méthodes mettent en relief les différences culturelles. Par exemple : les cérémonies du nouvel an, la soirée et la danse dans une discothèque, la consommation des boissons telles que vins rouge et blanc, sont les traits de la culture européenne » (Fahimkalam et Mohseni 2012).²⁶

Avec les manuels, tels qu'*Alter ego*, *Reflets*, *Le Nouvel édito*, en acquérant de brèves connaissances des traditions et de la culture française, les étudiants iraniens cherchent à comparer les fêtes, les aliments, les habitudes, les boissons, les divertissements, les attitudes et la manière de vivre des Européens avec celles de leur pays.

1.1.11 Le rôle de la langue maternelle dans les cours de langues étrangères

Selon Cuq (2005),²⁷ « la langue *maternelle* est la langue de première socialisation de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, les linguistes l'appellent souvent *langue première*. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues. Cette antériorité d'appropriation génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement et les linguistes concèdent volontiers au locuteur dit natif une intuition qui lui permet d'avoir des évaluations fiables sur les productions linguistiques observables dans sa langue ». Cependant Dabène (1994)²⁸ fait justement remarquer que « ce niveau supérieur de compétence, considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue ».

²⁶ Mahboubeh FAHIMKALAM et Mohammad Reza MOHSENI, « IRAN - Influence de l'enseignement des langues étrangères sur la transmission de la culture », *ZigZag magazine*, 2012.

²⁷ J.-P. CUQ et I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

²⁸ L. DABÈNE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Cuq (2005) considère qu'une autre caractéristique de la langue maternelle « est son mode d'appropriation, que les linguistes qualifient souvent de naturel. Pour le sens commun, cela veut dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. En réalité, il est clair que l'encourager est très important : ses demandes d'explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente (« métalinguistique ») ou inconsciente (« épi linguistique ») ».

Pour éviter ces connotations, « les linguistes emploient souvent les lexies de la *langue source*, qui désignent essentiellement le système idiomatique initial du sujet. Les didacticiens lui préfèrent généralement l'expression de ***langue de départ***, qui a l'avantage d'insister sur l'aspect dynamique de l'appropriation, ou mieux, celle de ***langue de référence*** » (Cuq 2005).

Il semble que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante.

Il faut noter qu'« au concept de langue maternelle se greffe aussi celui de ***langue d'appartenance***. Dans cette perspective, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif. La langue est un élément important de définition des ethnies, voire des nationalités ». À l'intérieur du même idiome, la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale...) définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus ou moins valorisés » (idem).

Selon Bange, Carol et Griggs (2005),²⁹ l'apprenant d'une langue étrangère maîtrise « un système linguistique particulier comme code de communication et comme ensemble sémiotique ». « La langue maternelle a en effet contribué de manière décisive à la construction par l'apprenant de sa représentation du monde et elle l'a fait dans un cadre

²⁹ Pierre BANGE, Rita CAROL et Peter GRIGGS, *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Torino, l'Harmattan, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

socioculturel déterminé, c'est-à-dire que ces représentations peuvent différer selon les cultures et selon les langues » (idem).

Certaines langues comme le souligne Dabène (1994) « apparaissent alors aux apprenants comme plus étrangères que d'autres ». Le français comme langue étrangère pour les apprenants iraniens est une langue avec un degré d'étrangeté du point de vue de la grammaire (les articles, la conjugaison) et de la prononciation plus que l'anglais.

La langue maternelle des apprenants en Iran, apparaît souvent comme une évidence dans les cours de français. À travers sa langue maternelle, l'apprenant va sélectionner les informations, leur donner une signification (éventuellement conforme aux savoirs scientifiques de référence), les comprendre, les intégrer et ainsi « apprendre ».

Le décalage entre les deux systèmes conceptuels des langues (la langue maternelle et la langue étrangère), est d'après Bange (2005 : 64), « une réalité qui provoque des difficultés de formulation en langue étrangère et la prise de conscience de ce décalage est un facteur de développement ».

Le contexte social iranien est multilingue (Kurde, Turc, Baluch, Mazandarani, Lor, etc.), la langue maternelle permettant une appropriation qui n'est pas le plus souvent partagée par l'ensemble des étudiants d'une classe. Pour les étudiants iraniens, la langue étrangère (le français), n'est pas présente hors du lieu d'enseignement. Ainsi, comme Cambra et Nussbaum (1997)³⁰ le soulignent, « le recours à la langue maternelle des apprenants peut faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe, mais il correspond aussi à une représentation de l'apprentissage comme un processus axé plutôt sur l'intériorisation de règles linguistiques que sur la pratique de la communication » (cité par Castellotti 2001).³¹

Selon Kroll (1993)³² « quand des apprenants adultes de L2 sont dans la première phase d'acquisition, les connexions entre représentations lexicales sont prédominantes, de telle sorte que les mots de L2 sont médiatisés par L1 » (cité par Bange, Carol, et Griggs).³³

³⁰ Margarida CAMBRA et Luci NUSSBAUM, « Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant », *Études de linguistique appliquée*, 1997, n° 108, p. 423-432.

³¹ Véronique CASTELLOTTI, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international, 2001.

³² Judith KROLL, *Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language*, in Schreuder R. et Weltens B., s.l., 1993, 53-81 p.

³³ P. BANGE, R. CAROL et P. GRIGGS, *L'apprentissage d'une langue étrangère*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

C'est ainsi que les significations de langue étrangère pourraient être médiatisées grâce aux concepts représentés par la langue maternelle des apprenants.

L'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, comme le français sur le terrain iranien comportent un aspect propre. C'est-à-dire que la langue maternelle (le persan) est la langue première et officielle de la grande majorité des étudiants iraniens et joue un rôle essentiel comme langue facilitateur dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE chez les étudiants, surtout pendant les première et deuxième année de licence, du fait qu'elle reste la première langue dans le cours de français.

Dans ce processus d'enseignement/apprentissage du FLE, les étudiant(e)s utilisent en premier lieu la langue maternelle lorsqu'ils/elles rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du FLE, parce qu'ils ne tentent pas de se délivrer des structures de leur langue maternelle (persan). C'est aussi le cas des apprenants français quand le français est leur langue maternelle, comme le souligne Castellotti (2001)³⁴ :

« Les étudiants n'arrivent pas à se débarrasser de leurs structures françaises. Ils n'arrivent pas à sortir de leur langue maternelle, car ils possèdent les structures du français, s'il y a une phrase avec huit mots, ils veulent absolument retrouver huit mots en langue maternelle. Alors, ils arrivent avec leur petit schéma et ils calquent, c'est l'obstacle principal. [...] sans doute parce que ... ils pensent en français [...] il n'y a rien à faire, ils n'arrivent pas à se débarrasser de leurs structures françaises [...] » (Corpus enseignants 91, Castellotti 2001).

En deuxième lieu, d'après Otrochi (2013),³⁵ « le manque de compétence en français notamment au début de l'apprentissage, pousse souvent les apprenants iraniens (grands débutants) à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière leur langue maternelle ».

Il arrive aussi qu'afin d'anticiper les difficultés supposées de compréhension de la part des étudiants, les enseignants, eux-mêmes, utilisent la L1. Dans les cours de langue, les classes sont linguistiquement « hétérogènes » et bien évidemment il y a un enseignement alloglotte/exo lingue.

³⁴ V. CASTELLOTTI, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op. cit.

³⁵ Mohamad-Hossein OTROCHI, *L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE*, Université du Maine, s.l., 2013.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

La présence de la langue maternelle est largement favorisée par la culture iranienne d'apprentissage des langues étrangères et du français en particulier, tant du point de vue des représentations que de celui des pratiques.

1.1.12 Le support et l'environnement électronique dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte universitaire

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est toujours appuyé, autant que possible, sur les possibilités techniques et l'utilisation des moyens technologiques. L'un des lieux où l'apprenant a recours à la technologie et à l'instrument technique, est le laboratoire de langue. Celui-ci est destiné à libérer l'enseignant d'une partie fastidieuse de son travail : la répétition collective ou individuelle. Dans le laboratoire de langue, les logiciels de répétition permettent, effectivement, de dégager l'enseignant de tâches répétitives, destinées à créer des automatismes notamment en phase de fixation. Le laboratoire doit être une salle de classe multimédia où les apprenants interviennent en interaction non limitée à une relation enseignant-apprenant imitant celle du cours magistral.

Selon Lancien (1998),³⁶ le multimédia permet « de nouvelles répartitions entre des démarches proposées en présentiel et en autonomie ».

Il semble que les supports numériques sont partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Étant donné que la structure de l'enseignement/apprentissage dans le contexte iranien tourne souvent autour des manuels et de leur CD-Rom ou des DVD, l'intégration des nouvelles technologies et l'utilisation des supports numériques exigent un changement de pratique chez les individus.

Dans le contexte universitaire iranien, les ressources d'enseignement sont limitées et collectives, le manuel le laboratoire, les CD-Rom, les DVD, les bancs, la classe, la bibliothèque, le tableau.

L'une des grandes difficultés des universités iraniennes est l'ignorance de l'usage des nouvelles technologies (les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans le processus de l'apprentissage de l'enseignement du FLE. Du fait du manque de compétences des enseignants pour utiliser les nouvelles technologies et le manque d'ordinateur, de vidéoprojecteur, d'écran pour Power Point, d'accès Internet,

³⁶ Thierry LANCIEN, *Le multimédia*, [Paris], Clé internationale, 1998.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'intégration des TICE ne sera pas facile en contexte universitaire iranien pour gagner du temps et gérer l'enseignement/l'apprentissage du FLE.

Ce moyen de communication est au début du chemin et doit encore trouver sa place au sein des pédagogies d'enseignement du FLE, dans le contexte universitaire iranien, afin d'enrichir, améliorer et faciliter les interactions entre l'enseignant et les étudiants.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons fait le point sur l'enseignement/apprentissage de la langue française en Iran, dans son système éducatif, son contexte universitaire et la situation actuelle du français dans ce pays, surtout l'application du FLE. Nous avons aussi vu le rôle des acteurs principaux, des supports, et de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons défini l'entourage linguistique et non linguistique dans lequel les étudiants produisent ou reçoivent les énoncés ou les messages.

En effet, nous avons essayé de donner quelques pistes d'information sur le contexte iranien, pour orienter notre regard sur une approche communicative qui vise le développement de la compétence de communication dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Car, pour savoir comment acquérir la compétence de communication dans une langue étrangère et les formes linguistiques que nous devons appliquer son emploi, la connaissance de l'approche communicative est indispensable.

Dans cette perspective, nous nous intéressons également à la place de l'approche communicative dans le contexte universitaire iranien, pour examiner les besoins langagiers des étudiants et leur production verbale en cours de FLE.

De ce fait, dans les domaines linguistique et didactique des langues, l'approche désigne « la façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et de ses fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne » (Robert 2008).³⁷

« Le terme « approche communicative » a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses » (Bérard 1991).³⁸

Ainsi, dans le chapitre suivant, nous nous pencherons sur l'approche communicative en examinant quelques modèles de la communication pour savoir à quel modèle se rattache l'apprentissage de cette compétence dans le contexte iranien. Enfin, nous tenterons également de découvrir l'approche systémique qui étudie les conditions

³⁷ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, s.l., Editions OPHRYS, 2008, 228 p.

³⁸ Évelyne BÉRARD, *L'approche communicative*, Paris, Clé international, 1991.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

sociales d'apprentissage liées à la communication pour comprendre la contextualisation d'une compétence de communication chez les individus. Nous chercherons également à savoir quelles sont les stratégies que les auteurs nous proposent pour avoir une approche systémique dans l'enseignement/apprentissages des langues étrangères. Ces propositions nous donnent des idées pour adapter le manuel de FLE destiné aux étudiants iraniens et établir une relation logique entre son contenu et le monde qui les entoure.

Chapitre 2 La place de l’approche communicative dans le contexte universitaire iranien

Introduction

L'approche communicative insiste sur les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui établissent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pragmatique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui confirmeront son emploi approprié au contexte. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Ainsi, il ne suffirait pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait de plus connaître les règles de l'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.) (voir Germain1993).³⁹

« L'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans LE et donc d'acquérir une **compétence de communication** » (Bérard 1991).⁴⁰

Dans ce chapitre, elle met l'accent sur le rôle de la compétence de communication qui est l'objet primordial de l'apprentissage de la langue étrangère qui doit être apprise par l'étudiant, étant donné qu'il est aussi le centre de l'approche communicative, comme le souligne Coste (1976)⁴¹ « une principale majeure de l'approche communicative est la centration sur l'apprenant », il faut alors tenir compte de ses besoins pédagogiques (l'approche fonctionnelle) et des tâches (l'approche actionnelle) qu'il effectue en classe afin d'aboutir à une autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment la compétence de communication (voir Bange 2005).⁴²

Ainsi, pour connaître l'approche fonctionnelle, l'approche actionnelle et les stratégies utilisées dans le contexte universitaire iranien, nous examinerons la place de l'approche communicative dans cet environnement. Notre regard s'oriente donc sur une étude analytique et approfondie de la compétence de communication.

³⁹ Claude GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, s.l., 1993.

⁴⁰ É. BÉRARD, *L'approche communicative*, op. cit.

⁴¹ Daniel COSTE et Roberta GALISSON, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette., Paris, 1976.

⁴² P. BANGE, R. CAROL et P. GRIGGS, *L'apprentissage d'une langue étrangère*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

1.2.1 L'approche communicative dans le contexte iranien

Elle se fonde sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée, non comme l'emploi d'un code partagé, mais comme une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement dans le cadre.

Elle souligne les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques à partir de la mise en place systémique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer (voir Cuq 2003).⁴³ Elle se présente comme un groupe de concepts tels que : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale...

« La compétence de communication est constituée du passage d'une conception de l'apprentissage des langues (skill : c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissance des conditions de leur emploi en contexte » (Widdowson 1998,⁴⁴ cité par Beacco 2007).⁴⁵

Cette compétence relative à une inconnue comporte toujours la capacité à utiliser les formes de la langue cible en conformité avec ses contraintes internes : réalisations phonétiques, morphologies des pronoms, genre des noms, ordre des mots, constructions verbales.

L'approche communicative est une préoccupation assez importante dans le contexte actuel de l'enseignement du FLE en Iran où l'enseignement de l'oral présente des lacunes car la plupart des travaux ne visent, en grande partie, que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

L'acquisition de la compétence de communication dans le contexte universitaire iranien est fondée habituellement sur la répétition et l'imitation des dialogues indiqués dans le manuel du cours. Par ailleurs, l'enseignant travaille seulement dans le cadre du manuel et il est peu fréquent qu'il emploie des documents authentiques, hors du manuel pendant le cours de langue étrangère.

Il semble dans ce contexte que l'approche communicative n'ait pas encore trouvé sa place alors que la grammaire joue un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage

⁴³ J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

⁴⁴ Henry George WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Presse et LAL et (1998) [*Skills, Abilities and contexte of Reality*] dans Grabe W. [ed] : *Foundations of Second Language Teaching, Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, University Presse., s.l., vol.18, 323-333 p.

⁴⁵ J.-C. Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

du FLE. Il apparaît que l'approche communicative et les perspectives actionnelles sont à peine employées dans les universités iraniennes. C'est-à-dire que penser à améliorer l'oral et la compétence de communication en langue française arrive en seconde place dans ce contexte quand la pratique du français est presque absente dans la salle de classe, où l'enseignant est la seule personne qui désire le parler. Les aspects culturels de la langue cible restent complètement inexplorés et inconnus chez les étudiants iraniens. Ainsi, ils n'ont pas de bonnes connaissances de la culture française et ils ne parviennent pas à parler correctement en français selon l'exigence du contexte social et le choix des termes et des formes langagières appropriées. La compétence de communication, dans ce contexte, n'apparaît pas comme une finalité prioritaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous l'avons également déjà noté que l'emploi de la langue cible côtoie celui de la langue maternelle dans la salle de classe surtout au niveau débutant. Lors d'activités, l'enseignant recourt fréquemment à la langue de référence notamment dans un but de contrôle et de modification.

Les étudiants rencontrent souvent des difficultés à expliquer leurs désirs en langue cible. Ils ne s'expriment que s'ils connaissent la bonne réponse, se taisent plutôt que d'émettre un énoncé incorrect devant leurs camarades. Ils sont timides, et ne possèdent pas le vocabulaire suffisant pour discuter et formuler leurs points de vue. Tout est prétexte pour empêcher de communiquer, en classe.

L'autre difficulté des étudiants porte sur les points grammaticaux et la phonétique. Ils échouent quand ils essayent de produire le son, en ce qui concerne la prononciation. C'est-à-dire qu'en plus des difficultés syntaxiques et lexicales entre les deux langues (le persan et le français) il y en a encore beaucoup d'autres dans le domaine de la phonétique.

« Les difficultés relevant de la syntaxe concernent souvent l'emploi des structures persanes et des phrases incorrectes. Les étudiants, avant de parler en français, pensent d'abord dans leur langue maternelle et le transcrivent en français. En voici quelques exemples parmi les plus explicites : « J'ai mal à ma tête » (au lieu de : « J'ai mal à la tête ») ; « Je vois la vie claire » (Au lieu de : « Je suis optimiste ») ; « Un élément important se voit » (Au lieu de : « Il faut prendre en compte un élément important ») » (Balighi et Norouzi 2016).⁴⁶

⁴⁶ Marzieh BALIGHI et Mina NOROUZI, « L'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz », *Revue de la Faculté des Lettres*, 2016, vol. 17. EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

En ce qui concerne la position des étudiants envers la phonétique, « ils ont du mal à prononcer correctement la langue française, car certains phonèmes français comme [y], [ø], [ə] n'existent pas dans la langue persane. Quelques exemples de ce genre nous permettront d'apercevoir cette différence :

- le son [y] dans les mots comme « une, ému, brûler » qui se prononce comme le son [u] : « oune » [un] au lieu de « une » [yn], « brouler » [brûle] au lieu de [bryle], etc.

- le son [ə], [ø] dans les mots comme « le, recevoir, peu, œuf » qui se prononcent comme le son [o] : « lo » [lo] au lieu de [lə], « po » [po] au lieu de peu [pø], etc » (Balighi et Norouzi 2016).

C'est pourquoi ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils tentent de prononcer les mots constitués par ces phonèmes.

Il y a encore d'autres difficultés qui empêchent d'aboutir à l'autonomie des étudiants qui ne sont pas habitués à intérioriser des notions et à conceptualiser des savoirs, selon une approche communicative. Ou bien, peut-être, qu'ils ne savent pas comment le faire.

Car « la conceptualisation est comme constitution de concepts (lexicaux), la conceptualisation est comme schématisation d'énoncés, et enfin la conceptualisation est comme élaboration/prise de conscience des règles » (Stratilaki, Fouillet et Beacco 2013).⁴⁷

Ces difficultés pourraient empêcher les étudiants de mettre en pratique d'une manière autonome ce qu'ils ont appris.

Ici, nous nous interrogeons sur la raison pour laquelle les étudiants ne peuvent pas arriver à la conceptualisation ou l'intériorisation des notions ? Peut-être faut-il d'abord, connaître leurs besoins et leurs objectifs, les didactiques et la méthodologie essentielles des publics iraniens, comprendre les inconvénients propres aux principales didactiques du FLE dans le contexte iranien.

Les besoins de communication des apprenants et l'approche fonctionnelle

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'approche fonctionnelle est attachée aux besoins langagiers des apprenants, leurs motivations et aux objectifs d'apprentissage.

⁴⁷ Sofia STRATILAKI, Raphaële FOUILLET et Jean-Claude BEACCO, *Éducation aux langues*, Paris, Riveneuve éditions, 2013.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Selon Richterich (1977),⁴⁸ « l'acception donnée à fonctionnel (le), nécessite une analyse des besoins langagiers. Ces besoins déterminent les objectifs, conditionnent les contenus d'enseignement et sont censés tenir lieu de motivation quand celle-ci fait défaut ».

D'après Besse et Galisson (1980),⁴⁹ « L'approche fonctionnelle dans l'enseignement du FLE fondée sur le concept de compétence de communication est dite « communicative » ou « fonctionnelle ». Elle « se présente volontiers comme un mouvement méthodologique qui épouserait les acquis les plus récents de la linguistique, de la psychologie et de la sociologie sans chercher à les fossiliser dans des démarches impératives, dans une méthodologie totalitaire » (voir Baylon et Mignot 2007).⁵⁰

Ces mêmes auteurs écrivent : « Quand le besoin langagier est apparu sous la forme d'un « pour quoi faire », il semble être le résultat d'une élaboration, d'une construction visant à apporter une réponse concrète, familière, simplificatrice, à un malaise diffus beaucoup plus vaste ».

Besse (1980)⁵¹ souligne la fragilité et la variabilité du concept de besoins langagiers en indiquant que : « dans les études portant sur l'analyse des besoins langagiers, on peut remarquer que ces besoins recouvrent, selon les contextes, ce que l'environnement exige de lui, ce qu'il lui faut apprendre en langue étrangère. La notion de besoins dénote, tour à tour ou simultanément, les désirs, les nécessités et les objectifs d'apprentissage » (voir Gohard-Radenkovic 2004).⁵²

Le fonctionnel semble s'attacher à caractériser l'ensemble des problèmes liés à l'apprentissage des langues étrangères : à la fois, ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner.

L'approche fonctionnelle exige une meilleure connaissance du fonctionnement et de l'emploi de la langue dans la communication, des diversités linguistiques (dialectes, styles, registres), de leur utilité et de leur condition d'emploi dans un contexte, sans négliger de prendre en compte les facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques du contexte.

⁴⁸ René RICHTERICH et Jean-Louis CHANCEREL, *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe., Strasbourg, 1977.

⁴⁹ Henri BESSE et Robert GALISSON, *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, CLE International., Paris, 1980.

⁵⁰ Christian BAYLON et Xavier MIGNOT, *La communication*, Paris, A. Colin, 2005.

⁵¹ Henri BESSE, *Enseigner la compétence de communication*, s.l., 1980, vol.153.

⁵² Aline GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang., Bern-Berlin-Bruxelles, 2004, 94 p.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'approche fonctionnelle, en vérifiant les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage, cherche à approcher un enseignement/apprentissage plus réel.

Ainsi, l'approche fonctionnelle se fonde sur une analyse systématique des situations linguistiques que l'apprenant aura à appréhender. De même, il devra avoir les connaissances requises (compréhension et expression orales et écrites) pour maîtriser ces situations.

Comme nous l'avons déjà vu dans les situations de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte iranien, il ne semble pas que celui-ci tende vers des notions de l'approche fonctionnelle, quand les attentes des étudiants, leurs motivations, leurs désirs et leurs besoins langagiers ne sont pas pris réellement en compte et ne sont pas analysés et sont moins précisés.

Quand la compréhension de la grammaire par les étudiants est l'objectif primordial dans le cours et occupe la première place dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte iranien, cela signifie que les enseignants ne tentent pas d'identifier les besoins langagiers des étudiants. Quand la découverte des notions culturelles et la réalisation des tâches communicatives sont moins importantes que les notions grammaticales, cela signifie que l'enseignement/apprentissage du FLE est plus artificiel que concret.

Les étudiants rencontrent alors beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du FLE, celles-ci n'ayant pas été remises en question depuis longtemps.

Pour résoudre ces difficultés, les enseignants et les institutions devraient d'abord penser à analyser les « besoins langagiers » des étudiants par des questionnaires ou des interviews, dans le but de définir leurs besoins ou les nécessités imposées par leur environnement. Dans ce cas, les objectifs d'apprentissage de FLE seront identifiés par rapport aux besoins langagiers qu'ils auront définis. Alors, nous pourrions approcher la notion de « la centration sur l'apprenant », sur laquelle se fonde l'approche communicative. Car les concepts « compétence de communication » et « centration sur l'apprenant », liés à celle de « l'analyse des besoins » des apprenants, s'étaient imposés dans le champ de la didactique des langues (voir Gohard-Radenkovic 2004).

Il faudrait également penser à intégrer cette notion dans les nouvelles stratégies de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cela exige l'émergence d'un type nouveau d'enseignant qui donne une place importante aux tâches communicatives, qui crée de sa propre initiative le contenu linguistique de son cours, qui invente au besoin des techniques d'enseignement.

Il faudrait encore penser à mettre les différents matériels à la disposition des étudiants pour pratiquer les compétences langagières en cours et en dehors de la classe en favorisant les situations ludiques, réelles et plus proches de leur vie quotidienne.

Si l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer dans cette langue, il faut penser à proposer des tâches communicatives réelles et naturelles s'inspirant du contexte local et à augmenter les unités de cours de conversation du FLE, selon les besoins des étudiants. Il faut fournir des matériaux afin de rendre l'enseignement/apprentissage plus compréhensible, plus vivant, plus efficace en s'inspirant de notions concrètes.

Les tâches communicatives et l'approche actionnelle

Comme nous l'avons déjà remarqué, l'approche communicative insiste sur la compétence de communication qui implique de réaliser des interactions et des échanges à partir des tâches communicatives, au sein d'un groupe. Faire des tâches communicatives repose sur l'action, « cela signifie être toujours dans l'action en classe et hors de la classe » (Rosen et Reinhardt 2010).⁵³

« L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » (Tagliante 2006).⁵⁴

L'approche actionnelle, c'est mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Ainsi, avec l'approche actionnelle, l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage.

Comme il est évident dans l'approche actionnelle, les auteurs du Conseil de l'Europe⁵⁵ insistent sur le contexte social dans lequel s'inscrit toute action : « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

⁵³ Evelyne ROSEN et Claus REINHARDT, *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 2010.

⁵⁴ C. TAGLIANTE, *La classe de langue*, op. cit.

⁵⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier., Paris, Conseil de l'Europe, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » » (Rosen et Reinhardt 2010). Mais dans le cas de l'Iran, les étudiants ne peuvent pas souvent disposer des mêmes informations sur les activités communicatives qui leur ont été proposées par le manuel du cours.

Ils pratiquent la compétence de communication à travers des tâches communicatives proposées dans le manuel, toujours dans le cadre restreint du cours, qui ne s'inspirent pas de leurs situations sociales. Ainsi, leurs échanges verbaux en classe, tournent autour d'activités communicatives artificielles qui ne correspondent pas à la vie réelle, ni aux situations culturelles en Iran.

Ci-dessous, nous prenons quelques exemples dans les trois manuels utilisés dans le cours de FLE en Iran.

Dans le manuel **Reffet**, dans la partie « visionnez les variations », les étudiants sont invités à exécuter des tâches à partir de l'exemple suivant (page. 67) :

Activité 5. « *Comment y aller ?* »

- *Vous êtes dans le métro parisien. Des personnes vous demandent comment aller à différentes stations. Utilisez la carte du métro parisien page 62.*
- *Jouez avec votre voisin (e). Demandez un renseignement, chacun à votre tour.*

D'autres exemples, dans le manuel **Alter ego +**, les activités qui ont été signalées par des picto lèvres  , invitent les étudiants à la production orale dans la classe.

L'exemple (page. 91) :

- *À l'aide des informations sur Clotilde Courau et Emmanuel Philibert, complétez oralement les données biographiques sur elle.*

Troisième exemple, dans la partie de « production orale », dans le manuel **Le nouvel édito**, les étudiants sont invités à donner leur point de vue sur un sujet précis.

L'exemple (page.112) :

- *Imaginez que vous êtes géo cacheur, vous avez décidé de placer une cache dans votre région. Dites où vous la cacheriez et pour signaler quoi. Votez pour la meilleure cache de votre classe.*

Toutes ces activités de production orale ont mis l'étudiant dans des situations artificielles de communication. La première activité propose à l'étudiant de demander des renseignements dans le métro parisien concernant différentes stations de métro à Paris. La

deuxième lui demande de donner la biographie d'une actrice française qu'il ne connaît pas du tout et la troisième a mis l'étudiant dans une situation imaginaire et irréelle.

Il est évident que ces manuels proposent souvent des activités communicatives qui ne s'accordent pas avec la vie réelle des étudiants iraniens. Alors que, Germain (1993)⁵⁶ concernant les méthodes qui comprennent l'approche communicative, pointe que : « l'approche communicative considère qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) ».

À partir de ces manuels, les formes linguistiques n'ont pas de relation logique et réelle avec la vie actuelle des étudiants iraniens. Ils pratiquent ainsi la compétence de communication de FLE avec des tâches communicatives qui ne sont pas adaptées à leur environnement socioculturel.

Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont en relation avec les activités langagières. L'acquisition de stratégies d'apprentissage est la clé d'une grande autonomie de l'apprenant. Bien que ces stratégies soient à utiliser de façon individuelle par l'apprenant, les enseignants en font une partie essentielle de la sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et de là une mise en œuvre efficace de ces mêmes stratégies. L'utilisation des stratégies d'apprentissage par l'apprenant peut lui donner confiance en lui.

Les stratégies d'apprentissage sont des actions tentées par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. L'utilisation des stratégies d'apprentissage permettra à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus attirant, plus autonome, plus autogéré et plus transférable vers de nouvelles situations.

Les trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage sont, les catégories **métacognitives**, **cognitives** et **socio-affectives**, chaque catégorie étant constituée de plusieurs éléments.

Les stratégies métacognitives

« Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui les favorisent, à organiser ou à

⁵⁶ C. GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues 5 000 ans d'histoire*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ». O'Malley (1985)⁵⁷ l'observe aussi : « Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur » (cité par Cyr et Germain 1996).⁵⁸

Tardif (1992)⁵⁹ énonce : « La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté dans l'apprentissage ». La métacognition est « une caractéristique distinctive entre les experts et les novices ».

Les stratégies de type métacognitif sont :

1. *L'anticipation ou la planification* : se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en classe.
2. *L'attention* : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.
3. *L'autogestion* : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.
4. *L'autorégulation* : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.
5. *L'identification du problème* : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution, en vue d'une réalisation satisfaisante.
6. *L'auto-évaluation* : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

Les stratégies cognitives

« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques, en vue de résoudre un problème ou d'exécuter un apprentissage.

⁵⁷ Michael.J O'MALLEY et al., *Lerning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, Language Learning, s.l., 1985, vol.35-1, 21-46 p.

⁵⁸ P. CYR et C. GERMAIN, *Les stratégies d'apprentissage*, op. cit.

⁵⁹ J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage » (Cyr et Germain 1996).

1. *Pratiquer la langue* : saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en classe.

2. *Mémoriser* : appliquer diverses techniques mnémoniques.

3. *Prendre des notes* : noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

4. *Grouper* : ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.

5. *Réviser* : cette stratégie veut tenir compte de la notion « bien réviser » comme étant une révision structurée dans le temps.

6. *L'inférence* : utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extra langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication : recourir à son intuition, deviner intelligemment.

7. *La déduction* : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la langue étrangère.

8. *La recherche documentaire* : utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.

9. *Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue* : traduire ou faire des comparaisons interlinguales significatives ; se servir de la compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une langue étrangère afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

10. *Paraphraser* : suppléer au manque de vocabulaire par la circonlocution ou la paraphrase ; en cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur, choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

11. *Élaborer* : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ; faire des associations intra-linguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

12. *Résumer* : faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

Les stratégies socio-affectives

« Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible, ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage » (ibid.).

1. *Les questions de clarification et de vérification* : demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

2. *La coopération* : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage.

3. *La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété* : prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une langue étrangère ; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

En didactique des langues, pour l'approche actionnelle, l'utilisation de ces stratégies est efficace pour atteindre les objectifs. Ces stratégies sont des règles qui peuvent être choisies par l'apprenant pour accomplir une tâche qui se présente à lui.

L'enseignant doit aussi accompagner l'apprenant afin d'atteindre le but de la classe. Comme le souligne Boiron : « le contrat entre élèves et enseignant consiste à réussir à s'associer pour mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage en commun qui permettent d'atteindre les objectifs fixés » (cité par Robert 2008).⁶⁰ Ainsi, l'enseignant doit d'abord identifier les besoins de l'apprenant, adapter les contenus de l'enseignement à ces besoins, le motiver en lui proposant des activités variées qui l'intéressent et soient à sa portée.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, les stratégies d'apprentissage sont réalisables à partir de tâches langagières. Concernant l'utilisation de ces stratégies par les étudiants iraniens, il faut dire qu'ils les utilisent mais, dans une certaine mesure, ils sont moins forts ou ne savent pas comment il faut les mettre en pratique pour améliorer leurs capacités langagières en FLE. Ils utilisent des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives dans leurs performances d'apprentissage, telles que l'anticipation, faire

⁶⁰ J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

attention au cours, pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, réviser, poser les questions de clarifications, pratiquer des interactions avec l'enseignant ou avec d'autres étudiants. Au contraire, ils n'ont pas un niveau élevé dans l'apprentissage de l'utilisation des stratégies telles l'autogestion, l'autoévaluation, la paraphrase. Comme le remarque bien Rahmatian (2009)⁶¹ dans son article : « les milieux d'enseignement iraniens de la langue étrangère suivent une structure incomplète au niveau de la participation de l'apprenant dans son apprentissage : les étudiants iraniens ne sont pas suffisamment autonomes, au début de leur apprentissage ».

1.2.2 L'origine de la « compétence de communication »

« Le terme compétence est un terme de droit, apparu au XVe siècle, au Moyen-Âge, une autorité publique, une juridiction étaient déclarées compétentes, c'est-à-dire capables de porter un jugement » (Richer 2011).⁶²

Il y a une contestation entre les notions de compétence de Chomsky et de Hymes. Chomsky introduit la notion de compétence linguistique pour se référer aux règles grammaticales (grammaire générative). Ces connaissances implicites concernent les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe) dont l'étude sera décontextualisée des situations sociales de production de la parole. Chomsky donne la priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux (voir Cuq 2003).⁶³

En opposition à la notion de compétence de Chomsky, Hymes propose la notion de compétence de communication. Ainsi, la notion de compétence de communication tire son origine des travaux de Hymes et Gumperz, dont une synthèse traduite en français a été publiée en 1984 sous le titre « *Vers la compétence de communication* ». ⁶⁴

Hymes propose la notion de communication qui qualifie la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui l'entourent,

⁶¹ Rouhollah RAHMATIAN, Zeinab DERIS et Marzieh MEHRABI, « La stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens lors d'apprentissage d'une langue étrangère », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 22 décembre 2009, vol. 3, n° 213, p. 93-113.

⁶² Jean-Jacques RICHER, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, E.M.E & InterCommunications, 2011.

⁶³ J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

⁶⁴ Dell HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, CREDIF, 1984.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

comme le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

Le concept de compétence en langue

Selon Boterf (1994), le concept de compétence est un attracteur étrange : la difficulté à le définir croît avec le besoin de l'utiliser. Face à la polysémie du terme, il en venait même à parler de « bégaiement du concept » (cité par Richer 2011).

Le concept de compétence a fait l'objet de multiples tentatives de définition, sans que les chercheurs aient cependant réussi à se mettre d'accord sur une définition consensuelle, notamment du fait que cette notion est au cœur de deux logiques politiques antagonistes.

Selon Castellotti « la notion de compétence de communication est fréquemment mobilisée à tous les niveaux de réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues sans pourtant être jamais clairement définie » (cité par Richer 2011).

Selon Bronckart et Dolz (2002)⁶⁵ « l'émergence de la logique des compétences peut sembler s'inscrire dans ce mouvement permanent d'adaptation, en ce qu'elle propose une appréciation des capacités des apprenants qui est moins liée à la maîtrise de savoirs formels ou scolaires dont on sait qu'ils contribuent peu à la mobilité sociale. Mais elle peut aussi procéder d'un mouvement antagoniste, néo-libéral, indifférent aux objectifs de démocratisation-socialisation, et qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans les situations de travail en constante mutation ».

Pourtant, il reste possible de dégager des constantes permettant la mise en œuvre d'une méthodologie avant que le concept même soit défini avec précision.

« Le terme de compétence apparaît en linguistique lorsque Chomsky entreprend à la fois de se démarquer de la conception behavioriste qui envisageait l'acquisition du langage comme simple formation d'habitudes construites selon un processus *stimulus/réponse/renforcement*, et aussi de dépasser les limites de la linguistique structurale distributionnelle afin de rendre compte de la capacité que possède tout locuteur de produire à partir d'un nombre fini de règles, un nombre illimité de phrases » (Richer 2011).

⁶⁵ Jean-Paul BRONCKART et Joaquim DOLZ, *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?* Raisons Educatives., s.l., 2002, vol.2, 27-44 p.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Il y a une opposition entre la *performance* de Chomsky (1971)⁶⁶ et la *compétence* de Hymes (1984),⁶⁷ l'opposition qui s'apparente à la distinction « langue-parole » chez Saussure. Mais il est nécessaire de rejeter le concept saussurien de « langue », qui réduit celle-ci à un inventaire systématique des éléments, pour revenir à la conception humboldtienne qui fait de la compétence sous-jacente un système de processus génératifs (voir Richer 2011).

- « **Compétence**, ou « connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » (1971.13), c'est-à-dire l'intériorisation des règles du système linguistique qui lui permettent d'exercer sa créativité langagière, cette intériorisation s'appuyant sur une faculté langagière innée.

- **Performance**, ou « emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (1971.13), soit la concrétisation, l'actualisation de la maîtrise des règles du système dans des productions orales ou écrites suscitées par le contexte d'interlocution » (Richer 2011).⁶⁸

« Pour Chomsky (1971), la performance, à laquelle est confronté au premier abord le linguiste, comporte « des faux départs, des infractions aux règles, des changements d'intention en cours de phrases, etc. » (cité par Richer 2011).

Pour Hymes (1984),⁶⁹ la notion de « compétence de communication » trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'*ethnographie de la communication*, le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue.

Hymes (1984) inscrit la compétence dans un contexte plus large : celui de la communication, telle que définie par l'*ethnographie de la communication* naissante, qui donnera par la suite naissance à la sociolinguistique. Toutefois, Hymes ne remet pas en question l'opposition de Chomsky, puisque son but est d'élargir la notion de compétence, de lui ajouter une dimension socioculturelle. Il avance alors la notion de compétence de communication qu'il définit comme maîtrise du système de la langue et des règles sociales d'utilisation de la langue, conception qu'il explicite d'une manière ramassée et percutante la formule suivante : « il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (Richer 2011).

⁶⁶ Noam CHOMSKY, *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil., Paris, 1971.

⁶⁷ D. HYMES, *Vers la compétence de communication*, op. cit.

⁶⁸ J.-J. RICHER, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, op. cit.

⁶⁹ D. HYMES, *Vers la compétence de communication*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ces larges définitions des auteurs de la notion de compétence nous précisent que celle-ci comprend plusieurs sens. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elle considère que la connaissance des formes linguistique s'applique dans les différentes situations langagières.

Comme nous l'avons déjà indiqué, il existe un paradoxe entre les caractéristiques de la compétence proposées par Chomsky et celles proposées par Hymes. Les propositions de Chomsky permettent d'intérioriser le système de règles ou le code linguistique chez les apprenants et se réfèrent plutôt aux connaissances intuitives, grâce auxquelles les apprenants se rendent capables de produire et de reconnaître les phrases correctes. Il nous semble que les définitions de la compétence de Chomsky permettent aux apprenants d'acquérir la syntaxe, le lexique pendant le processus de l'enseignement/apprentissage. Cependant, ils ne peuvent pas en profiter de manière adéquate dans les différentes situations de communication.

Ainsi, les connaissances chez Chomsky sont implicites et s'approchent de la méthodologie traditionnelle qui propose une méthode grammaire-traduction. C'est la même méthodologie d'enseignement/apprentissage utilisée dans le contexte universitaire iranien.

Au contraire, les caractéristiques de la compétence proposées par Hymes, se placent dans l'approche actionnelle, qui propose aux apprenants d'accomplir les tâches. C'est-à-dire que, d'après lui, la compétence de communication est une capacité qui se satisfait d'être un qualificatif valorisant les matériels ou les activités pédagogiques qui favorisent la participation et l'interaction des apprenants au sein d'un groupe. Ainsi, Hymes propose une notion de compétence de communication qui exige que l'apprenant adapte son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes (les normes sociales) qui le conditionnent.

Les composantes de la compétence de communication

Il est important qu'un programme d'enseignement d'une langue prenne en compte les différentes composantes de la compétence de communication.

Gonac'h (1991),⁷⁰ dans son ouvrage, présente les trois composantes de la compétence de communication qui sont distinguées par Canale et Swain (1980) :⁷¹

- **La compétence grammaticale**, c'est la connaissance des structures linguistiques.
- **La compétence sociolinguistique**, c'est la connaissance de ce qui est acceptable du point de vue des usages d'une communauté linguistique.
- **La compétence stratégique**, c'est la capacité à utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication.

Beacco (2007),⁷² en évoquant le modèle de Canale et Swain propose aussi les composantes de la compétence de communication suivantes :

- **Une composante grammaticale ou linguistique**, qui désigne l'appropriation des éléments codés des langues.
- **Une composante sociolinguistique**, qui délimite un domaine d'enseignement centré sur la capacité à employer de manière appropriée une langue, en fonction des caractéristiques du contexte dit culturel ou socioculturel.
- **Une composante discursive**, qui concerne la capacité de produire et d'interpréter des formes discursives conformes, en tant que types de textes, aux régulations partagées dans une communauté de communication donnée, qui détermine le contenu social et la forme linguistique des énoncés appropriés à des situations sociales/communicatives.
- **Une composante stratégique de nature cognitive**, qui sous-tend et organise les comportements discursifs, acquisition, emploi de stratégies adaptées aux situations d'interaction et aux finalités du locuteur, pour des situations inconnues ou comportant de l'imprévu.
- **Une composante socioculturelle**, qui concerne la linguistique, qui fait intervenir, outre les codes sociaux, des compétences culturelles, comme la capacité à interpréter les discours concernant la société elle-même, à partir des dispositifs interprétatifs appropriés, c'est-à-dire informés sur la connaissance des idéologies politiques et des valeurs sociales, des morales et des attitudes, des sensibilités et des valeurs religieuses dans leurs dynamiques historiques et sociales.

⁷⁰ Daniel GAONAC'H, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* (Paris : CREDIF, 1991).

⁷¹ Michael CANALE et Merrill SWAIN, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics., Oxford University Press, 1980, vol.1, 1-47 p.

⁷² J.-C. Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- **Une composante pragmatique**, qui met au centre de la communication non une fonction descriptive/référentielle (destinée à mettre à disposition des utilisateurs une représentation économique du monde) mais une fonction actionnelle : la communication verbale est action vers les interlocuteurs et vise à influencer leurs actions, comportements, attitudes, croyances, valeurs, etc.

Cuq et Gruca (2005),⁷³ en évoquant le modèle de Canal et Swin et Moirand, proposent aussi dans leur modèle, quatre composantes de la compétence communicative qui sont les suivantes :

- **Une composante linguistique** : c'est la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.

- **Une composante sociolinguistique** : cela renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.

- **Une composante discursive** : elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- **Une composante stratégique** : elle est constituée par la capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication.

Ces composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit. Ces composantes rappellent que l'apprenant doit apprendre la communication en langue étrangère, à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation et l'intention de communication.

À partir de ces distinctions de la compétence chez différents auteurs, il semble que la compétence de communication ne vise pas à prendre en compte une simple connaissance des règles grammaticales. Elle comprend aussi la capacité d'emploi des règles mettant en valeur les normes sociales correspondant à la vraie vie de l'apprenant. Ces composantes tentent de proposer l'accomplissement des tâches et des activités, à partir desquelles l'apprenant a l'occasion d'apprendre une langue étrangère grâce à différentes stratégies dans des situations ludiques et collaboratives.

⁷³ J.-P. CUQ et I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

1.2.3 Utilisation et modèles de compétence de communication

La notion de « compétence de communication » est une notion ayant plusieurs sens chez les spécialistes. Nous avons vu que certains spécialistes s'intéressent à mettre l'accent sur la connaissance des points grammaticaux, comme Chomsky et d'autres, comme Hymes tendent vers l'accomplissement des tâches en utilisant les syntaxes tenant compte des aspects sociolinguistiques qui étudient les conditions sociales d'apprentissage et d'utilisation du langage.

Pour certains, la compétence désigne quelque chose qui vient s'ajouter au savoir grammatical.

Trudgill (1978)⁷⁴ semble partager cette notion lorsqu'il écrit que « l'on doit non seulement apprendre une langue, mais aussi apprendre à l'utiliser ; « Il faut acquérir ce que Hymes appelle la « compétence de communication » dans cette langue (en plus de la compétence au sens de Chomsky) ».

D'autres ont voulu donner à l'expression un sens tout à fait spécifique.

Clyne (1979)⁷⁵ se fondant sur les travaux de Hymes et d'autres sociolinguistes, applique la notion de compétence de communication au contact entre cultures et la définit comme : « des types d'actes de parole et des règles pour les réaliser ».

White (1974)⁷⁶ pense que la possibilité de manipuler les registres de parole est une composante importante de la compétence de communication et Van De Craen (1980)⁷⁷ élargit cet aspect à une capacité « identique à la compétence de communication ».

Un nombre plus élevé d'auteurs semble reconnaître que la « compétence de communication » est proposée comme notion générale d'ensemble et, en particulier, qu'elle comprend à la fois des capacités linguistiques (grammaticales) et des capacités non-linguistiques.

⁷⁴ Peter TRUDGILL, *Introduction : Sociolinguistics and Sociolinguistics*, In : Trudgill. (Ed.) *Sociolinguistic patterns in British English*, Edward Arnold., London, 1978.

⁷⁵ Michael CLYNE, « Communicative Competences in Contact, In : I.T.L », 1979, vol. 43, p. 17-37.

⁷⁶ Ronald WHITE, « Communicative Competence, Registres and Second Language Teaching, In : IRAL », 1974, vol. 12, p. 127-141.

⁷⁷ Piet VAN DE CRAEN, « Developmental Communicative Competence and Attitudes in Education », *Bulletin C.I.L.A.*, 1980, vol. 31, p. 31-48, 44.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Nous limitons notre étude aux cinq modèles de communications présentées dans les ouvrages de Richer (2011),⁷⁸ Baylon (2005),⁷⁹ Radenkovic (2004)⁸⁰ et le Conseil de l'Europe (2005)⁸¹ dans une perspective d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Par conséquent, nous avons opté pour la présentation des modèles de compétences de communication suivants : Canale et Swain (1980),⁸² Hymes (1984),⁸³ Moirand,(1982),⁸⁴ Abbou (1980)⁸⁵ et Conseil de l'Europe (2005).

Le modèle de Canale et Swain

Canale et Swain (1980)⁸⁶ définissent la compétence de communication comme incluant quatre compétences principales :

- **Une compétence grammaticale.** Ce type de compétence désigne l'appropriation des éléments codés des langues. Il comprend la connaissance d'éléments lexicaux, ainsi que des règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique phrastique et de phonologie (...).

- **Une compétence sociolinguistique.** Cette composante est constituée de deux types de règles : des règles socioculturelles d'usage et des règles de discours. La connaissance de ces règles est cruciale pour l'interprétation d'énoncés dans un sens social, particulièrement lorsqu'il y a un faible degré de transparence entre le sens littéral de l'énoncé et l'intention du locuteur.

Cette composante délimite un domaine d'enseignement centré sur la capacité à employer des savoirs, en fonction des caractéristiques du contexte dit culturel ou socioculturel. Cette composante détermine la capacité à s'approprier des phénomènes de nature sociolinguistique et des productions et comportements verbaux à ceux-ci : variations

⁷⁸ J.-J. RICHER, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, op. cit.

⁷⁹ C. BAYLON et X. MIGNOT, *La communication*, op. cit.

⁸⁰ A. GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, op. cit.

⁸¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, op. cit.

⁸² M. CANALE et M. SWAIN, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, op. cit.

⁸³ D. HYMES, *Vers la compétence de communication*, op. cit.

⁸⁴ S. MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, op. cit.

⁸⁵ André ABBOU, << La didactique de troisième génération. Des hypothèses au projet >> et << Approche ethno-méthodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face >>, *Études de linguistique appliquée, Communication sociale et didactique des langues étrangères*, Didier Érudition., Paris, 1980, vol.37.

⁸⁶ M. CANALE et M. SWAIN, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

diastratiques (selon la dimension sociale ou démographique) et diatopiques (selon la région), rôles sociaux, rituels de la communication.

- **Une compétence stratégique.** Cette composante est constituée de stratégies de communications verbales et non verbales qui peuvent être convoquées pour compenser les ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. De telles stratégies seront de deux types principaux : celles qui se rattachent principalement à la compétence grammaticale (comment paraphraser les formes grammaticales qu'on n'a pas maîtrisées) et celles qui rattachent plus à une compétence sociolinguistique (comment s'adresser à des étrangers lorsqu'on n'est pas sûr de leur statut sociale).

« Ainsi, pour ces auteurs, la compétence linguistique (grammaticale), la compétence sociolinguistique incluent une compétence socioculturelle (connaissances des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer sur la compétence linguistique et doit donc, pour Canale et Swain, être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences » (Afkhami nia 2010).⁸⁷

Dans ce modèle de Canale et Swain, le terme compétence, lorsqu'il indique des compétences linguistiques et sociolinguistique, à comprendre au sens réduit de savoir, reste très proche des thèses de Chomsky, qui sépare compétence communicative et performance communicative.

Le modèle Speaking de Hymes

En 1964 Hymes,⁸⁸ propose le modèle SPEAKING. Celui-ci est constitué d'une liste préliminaire de traits ou de composantes des événements de communication. « L'idée était de fournir « un guide utile permettant de discerner les traits pertinents », de passer de la description « étique », en termes de distribution, à une description « émique », en termes de fonctions par rapport au monde culturel dans lequel ils se situent, selon la fonction que les sujets parlants leur attribuent » (Baylon 2005).

⁸⁷ Mahdi AFKHAMI NIA, *Enseignement du FLE aux adultes iraniens : Compétence de communication et évaluation de la lecture en Français et en Persan*, s.l., Editions Universitaires Européennes, 2010, 324 p.

⁸⁸ Dell HYMES et GUMPERZ, *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*, Harper and Row., Londres, 1964.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

La première liste fut ensuite complétée pour inclure 16 composantes, groupées sous 8 entrées principales dont, en anglais, les lettres initiales reconstituent mnémoniquement le mot SPEAKING :

- **Les cadres** (Setting) physique (temps et lieu) et psychologique ;
- **Les participants** (Participants), locuteur, auditeur, destinataire (s) ou non, membres présents et participants d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action ;
- **Les finalités** (Ends), buts et résultats de l'activité de communication ;
- **Les actes** (Acts), contenu et forme du message ;
- **La tonalité** (Key), canal et formes du discours ;
- **Les instruments** (Instrumentalities), canaux de communication et codes qui leur correspondent ;
- **Les normes** (Norms) d'interaction et d'interprétation ;
- **Le genre** (Genre), type d'activité du langage (Saville-Troike 1982).⁸⁹

Ce modèle de Hymes cherche à découvrir les situations de communication que distinguent les membres d'une communauté. La compétence de communication comprend ici un acte de parole à l'intérieur d'une situation réelle et naturelle en tenant compte de tous les phénomènes extérieurs.

Ce modèle exige l'utilisation des différentes stratégies discursives, leurs structures, leurs finalités pour observer les actes de paroles des membres d'une communauté dans leur cadre naturel. La compétence de communication ne doit alors jamais être séparée de son contexte, ni des autres phénomènes qui l'entourent.

L'objectif de ce modèle est une analyse fonctionnelle des activités langagières qui sont spécifiques à une culture. À partir de celui-ci, Hymes voudrait élargir la notion de compétence, aux aspects socioculturels. La compétence, pour Hymes, est ainsi une compétence élargie où, à la compétence linguistique/grammaticale, s'ajoute une compétence sociolinguistique. Pour lui, la compétence de communication n'est pas innée, mais est acquise socialement.

Le modèle de Sophie Moirand

Moirand (1982)⁹⁰ donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

⁸⁹ Muriel SAVILLE-TROIKE, *The Ethnography of Communication*, An Introduction, Oxford., Blackwell, 1982.

⁹⁰ S. MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- **Une composante linguistique** : la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- **Une composante discursive** : la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- **Une composante référentielle** : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

- **Une composante socioculturelle** : la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Ce modèle de Moirand est constitué de quatre dimensions qui, toujours dans la poursuite des travaux de Hymes et des sociolinguistes, exploitent l'aspect linguistique et l'aspect sociolinguistique de la compétence de communication. Il est à noter que cette composante socioculturelle intègre des éléments de connaissance culturelle : « la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » qui est aussi présente dans la compétence référentielle ou connaissance du monde. Ce modèle évacue l'aspect psychocognitif, méta communicatif des stratégies parce que, pour Moirand, ces dernières sont trop désignées par le caractère du locuteur. Dans la définition de Moirand, contrairement à Canale et Swain, la compétence est explicitée en termes de savoir et de savoir-faire, ce que clarifie les reformulations qui appuient sa définition : une composante linguistique, c'est la capacité d'utiliser la connaissance et l'appropriation.

Le modèle d'Abbou

Abbou (1980)⁹¹ considère que la compétence de communication est constituée de la maîtrise de cinq composantes majeures :

- **Compétences linguistiques** : soit l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs pour percevoir, comprendre et interpréter des énoncés et émettre à leur tour des énoncés perceptibles, compréhensibles et interprétables.

⁹¹ A. ABBOU, << La didactique de troisième génération. Des hypothèses au projet >> et << Approche ethno-méthodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face >>, *Études de linguistique appliquée, Communication sociale et didactique des langues étrangères*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- **Compétences socioculturelles** : soit l'ensemble des aptitudes et capacités dont disposent les locuteurs pour mettre en relation des actes, situations, événements et comportements avec un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels.

- **Compétences logiques** : soit l'ensemble des aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les mettre en relation avec des représentations et catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, leurs modalités d'enchaînement et autres procédures qui donnent aux discours leur cohérence, progression et validité.

- **Compétences argumentaires** : soit l'ensemble des aptitudes et capacités qui permettent les opérations discursives, en termes de rapports d'individus à des institutions, à des situations, à des contextes, projets, besoins, stratégies, etc.

- **Compétences sémiotiques** : soit l'ensemble des aptitudes et capacités donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multi systémique des signes d'expression sociale et des productions langagières.

Dans le modèle d'Abbou, la compétence de communication peut se définir selon des degrés et des formes pluri-systémiques. Elle se manifeste par les différentes capacités à rejoindre les situations sociales.

Selon la diversité sociale, la compétence de communication sollicite le savoir des règles, les capacités de fonctionnement des règles, les différentes stratégies, l'innovation, l'interprétation correspondant à la réalité sociale. Il y a là une corrélation entre la compétence linguistique et la compétence socioculturelle.

Le modèle proposé par le Conseil de l'Europe

Le modèle élaboré par le Conseil de l'Europe qui s'inspire des différents modèles élaborés précédemment, propose une tripartition de la compétence de communication :

- **La composante linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la grammaire, à la sémantique et aux autres dimensions du système d'une langue. Elle est examinée séparément de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des aspects pragmatiques de ses réalisations (...).

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Elle porte sur les marqueurs des relations sociales (usages et choix des salutations, usages et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole), des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre (ce qui

renvoie aux différences systémiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents) et des dialecte et accent.

- **La compétence pragmatique** traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des compétence discursive, fonctionnelle et de la conception schématique.

a) La **compétence discursive** recouvre la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité à les maîtriser, la capacité de gérer et de structurer, et la capacité à structurer le plan du texte.

b) La **compétence fonctionnelle** recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières (donner et commander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, suggérer, établir des relations sociales, structurer le discours, remédier à la communication, description, narration, commentaire, exposé, explication, etc.).

c) La **compétence de conception schématique** comprend la capacité à utiliser les schémas interactionnels et transactionnels tels que les modèles d'échanges verbaux (question, réponse, déclaration, accord, désaccord, requête, offre, acceptation, refus, etc.).

Ce modèle du Cadre Européen définit la compétence de communication comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. Ici, la compétence de communication constitue la connaissance et les habiletés exigées pour le fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale. La compétence de communication comprend alors la connaissance que l'individu a des principes selon lesquels les messages sont adaptés, utilisés pour le fonctionnement, segmentés selon des schémas interactionnels.

Ces modèles de la compétence de communication des différents auteurs nous indiquent qu'il n'existe pas un seul modèle théorique qui rende compte de la compétence de communication.

Il est clair que celle-ci n'est pas séparée de son contexte social. Elle est constituée des connaissances langagières, mais également de deux composantes sociolinguistique et pragmatique.

Ces modèles permettent de structurer l'organisation des enseignements par différentes stratégies en tenant compte de l'arrière-plan culturel de l'apprenant, afin d'avoir une relation entre le contenu de l'enseignement/apprentissage et les composantes

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

individuelles. Ainsi, il ne faut pas oublier que l'acquisition de la compétence de communication n'est pas séparée d'une approche actionnelle, ni des aspects socioculturels. Dans ces conditions, il ne faut pas ignorer que les tâches ou les activités communicatives, au sein de la classe, ne devraient pas s'exercer de façon artificielle et décontextualisée. C'est pourquoi nous cherchons à connaître la méthode de contextualisation qui trouve sa place dans l'ethnographie de la communication.

1.2.4 L'ethnographie de la communication

« L'ethnographie de la communication, est née d'une collaboration entre divers chercheurs, dont Gumperz (1982)⁹² et Goffman réunis autour de Hymes, qui tous s'intéressaient à la communication » (Baylon et Mignot 2005).⁹³

« Elle ouvre des horizons insoupçonnés, non seulement sur les emplois de la langue en fonction des normes interactionnelles et conversationnelles, mais aussi sur le fonctionnement et les usages propres au « temps », à la « proxémie », au « territoire », aux « statuts », etc » (Salins 1992).⁹⁴

Selon Salins (1992), « Enseigner/apprendre une langue, sans être averti de l'ensemble des composantes culturelles et sociales de cette langue, revient à ignorer une partie de ce qui fait l'humanité d'une communauté linguistique ».

« L'ethnographie de la communication chez Erving Goffman (1922-1982) est dans la vie quotidienne » (Salins 1992).

« La compétence de communication est précisément un concept central en ethnographie de la communication » (Gohard-Radenkovic 2004).⁹⁵

Winkin (1996)⁹⁶ qui introduit des travaux de l'« École de Palo Alto » et de Goffman, parle aussi à sa manière d'« étudier le ronronnement du monde » à travers une observation des interactions car : « l'ordre interactionnel est une des modalités de l'ordre social tout entier ».

⁹² John Joseph GUMPERZ, *Discourse Strategies*, Cambridge univ.Press., Cambridge, 1982.

⁹³ C. BAYLON et X. MIGNOT, *La communication*, op. cit.

⁹⁴ Geneviève-Dominique de SALINS, *Une introduction à l'ethnographie de la communication, pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 1992.

⁹⁵ A. GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, op. cit.

⁹⁶ Yves WINKIN, *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Boeck-Wesmael., Bruxelles, 1996.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les auteurs de l'École de Palo Alto (1976),⁹⁷ dans leur ouvrage, exposent une « théorie de la communication du point de vue du comportement », ce qui leur permettra de dire qu'ils font de la « pragmatique ». Dans leur idée, ce « point de vue du comportement » est un point de vue qui va chercher la signification des échanges. Celle-ci se trouve alors dans la confrontation de l'échange avec le système des échanges dans lequel il s'insère (voir Salins 1992).

Selon Giné (2003)⁹⁸ « L'approche ethnographique est empirique et naturaliste. Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit ».

Gohard-Radenkovic (2004) indique que « chaque langue implique une compétence communicative qui lui est, au moins partiellement, propre, pour apprendre une compétence communicative étrangère, il faut nécessairement « se distancier » de celle acquise dans la culture maternelle ».

Ainsi, « le but de l'ethnographie de communication est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs. Elle ne cherche pas à réduire la réalité à des variables ni à prédire des résultats, mais à comprendre holistiquement ces processus complexes » (Giné 2003).

À partir de ces définitions, nous pouvons bien concevoir l'importance de la relation entre les aspects linguistiques et les aspects culturels et le contenu de l'enseignement/apprentissage pour pratiquer des échanges et intervenir dans un système de communications. Alors, la systémique des relations est la source d'une « systémique des communications ». Cette systémique met essentiellement l'accent sur les « échanges signifiants » entre les individus d'un système humain.

À travers ces impressions, il semble que les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue doivent être en lien avec des situations quotidiennes, des valeurs, des modèles de vie, lesquels sont vécus dans le contexte naturel où se déroulent les actions. Cela est contestable dans le contexte universitaire iranien dans lequel nous nous demandons si les situations d'enseignement/apprentissage du FLE sont en relation avec les situations quotidiennes des étudiants.

⁹⁷ Paul WATZLAWICK, Janet HELMICK BEAVIN et DON.D JACKSON, *Une logique de la communication*, Le Seuil., Paris, 1976.

⁹⁸ M.C. GINÉ, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Il est évident que l'acquisition de la compétence de communication chez les étudiants iraniens devrait aussi correspondre aux dimensions culturelles du pays (les dimensions historiques, sociales, économiques, etc.) pour qu'ils puissent trouver une relation entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils connaissent dans leur vie réelle.

C'est la même idée que celle de la méthode de contextualisation qui essaie de changer la situation de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'aide de l'établissement d'une relation logique entre les nouvelles connaissances et les anciennes qui existent chez les apprenants. Ainsi, Vigosky (1985) insiste sur le fait que « tout apprentissage s'appuie toujours sur ce qui est déjà connu pour l'infléchir, le modifier, voir s'en détacher » » (cité par Castelloti 2017).⁹⁹

Nous reprendrons cette même idée en troisième partie de cette thèse, pour nous conduire vers la contextualisation de la compétence de communication chez les étudiants iraniens. En nous référant aux définitions des auteurs de l'ethnographie de la compétence de communication, nous nous attacherons à l'idée de représentation des activités communicatives dans le contexte iranien. Ce sera une représentation conceptuelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est pourquoi nous proposerons l'enseignement/apprentissage du FLE à travers la culture maternelle des étudiants iraniens ou la culture de la société iranienne pour acquérir les compétences communicatives en langue d'étrangère (FLE), notamment la compétence de communication.

La modélisation systémique des communications

Comme nous l'avons noté plus haut, pour acquérir la compétence de communication de manière durable, il faut établir une relation entre les significations des échanges qui ont lieu entre les apprenants dans un système de communication. C'est l'idée de la modélisation.

Muchchielli (2004)¹⁰⁰ précise la modélisation en trois étapes :

- **Dans la première étape**, il faut noter les relations concrètes qui s'échangent entre les acteurs repérés. Ces communications concrètes sont des relevés de propos, d'actions ou d'attitudes effectivement perçues dans leur non interprétation.
- **Dans la deuxième étape**, il faut repérer les redondances marquant les relations entre les acteurs, redondances qui permettent l'explicitation des formes des échanges, ces

⁹⁹ V. CASTELLOTTI, *Pour une didactique de l'appropriation*, op. cit.

¹⁰⁰ Alex MUCCHIELLI, *Étude des communications : Approche par la modélisation des relations*, Paris, A. Colin, 2004.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

formes étant des catégorisations formelles des communications. Il faut ainsi refaire les relations avec les formes relationnelles.

- **La troisième étape** est l'étape fondamentale de la contextualisation systémique. C'est elle qui fait apparaître les significations à affecter aux formes des échanges. Il faut ainsi reprendre dans cette étape, tour à tour, toutes les formes d'échanges ayant lieu entre les acteurs. Il faut mettre chaque forme d'échange en regard de l'ensemble du système des formes de relations, et il faut se demander quelle peut être la signification de cette forme relationnelle dans le contexte du système.

Muchchielli (2004) écrit qu'après avoir fait cela pour toutes les formes d'interaction, qu'il est possible d'aboutir à un schéma qui porte l'ensemble des significations des échanges entre les individus. Ce schéma peut être appelé « la modélisation systémique ».

Ainsi, il semble que la modélisation systémique cherche à analyser des interactions entre individus en établissant des liens entre les messages/signes de la culture et ceux du langage. Elle s'attache à prendre en compte l'intégration d'un ensemble de dimensions et de paramètres participants à l'acquisition d'une langue étrangère.

En effet, pour les auteurs de l'école de Palo Alto, la modélisation systémique est un système qui s'inspire des analyses des interactions au sein des groupes, de la société et de la classe pour la conceptualisation du processus de communication et est un système qui donne du sens aux éléments qui s'y inscrivent (voir Gohard-Radenkovic 2004).

La contextualisation systémique des communications

Comme nous l'avons indiqué plus haut, un système de communication cherche à établir une relation logique et naturelle entre les échanges et la culture des individus qui y participent.

Pour Mucchielli (2004), « un contexte systémique des communications est un environnement dans lequel un phénomène prend un sens, car le sens est toujours une affaire de mise en relation avec des phénomènes concomitants. La théorie de contextualisation est fondée sur la théorie des types logiques et la conception constructiviste de la « réalité » perçue ».

Il indique que « la contextualisation systémique des communications est une méthode qualifiée de méthode de « contextualisation scientifique quantitative » des communications. Méthode qualificative car elle cherche les significations des échanges et le sens final du « système des échanges » mis à jour. Méthode scientifique, car c'est un

analyste, extérieur au système des échanges, qui va construire un contexte dans lequel les significations des échanges émergeront et le sens final du système prendra forme ».

Il souligne que « la contextualisation systémique des communications, la construction d'une « réalité scientifique » en résultant et les émergences qu'elle permet d'analyser nécessitent la formalisation d'une démarche intellectuelle qui devient une méthode ».

Ainsi, « la contextualisation systémique, est un travail intellectuel pour placer un « fragment » d'une forme de communication observée dans l'ensemble systémique des échanges dans lequel elle s'insère naturellement » (ibid.).

À travers les idées apportées par les auteurs de l'école de Palo Alto et leurs interprétations du système de communication, il apparaît que la relation est un concept fort et nouveau qui équivaut à une « signification d'une forme d'échange dans la totalité du système des communications ». Ainsi, la relation et le sens sont la clé d'un système de communication.

À partir de ces définitions il apparaît que la contextualisation systémique a pour but de manipuler les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en vue de développer les compétences langagières chez l'apprenant à partir des interactions qui s'inspirent de la culture d'origine de l'apprenant.

Il semble que la contextualisation s'intéresse à la réalité des situations éducatives. Dans cette situation, la classe est abordée en termes de ce qu'elle est et de ce que l'enseignant et l'apprenant y font effectivement en tenant compte des aspects culturels. En outre, la contextualisation rappelle que la classe de langue n'est plus perçue comme une scène où se jouent des synthèses de la vie sociale importées pour mimer le monde extérieur, mais comme un lieu bien réel, où les apprenants vivent leur propre réalité, se livrant à des activités de communication en tant que moyen pour l'apprentissage d'une langue (voir Giné 2003).¹⁰¹

À travers les constats des auteurs, il semble que le système de communication est centré sur les participants, leurs perceptions, leurs représentations, la culture qu'ils partagent. Ils devraient en profiter pour apprendre une langue étrangère.

Il est évident que dans un système de communication, il faut établir une relation logique et naturelle entre le contenu de l'enseignement/apprentissage et l'environnement

¹⁰¹ M.C. GINÉ, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

physique et culturel des personnes qui souhaitent apprendre la langue. Il n'est pas, alors irraisonnable de reprendre ces points primordiaux pour analyser les trois manuels utilisés dans le contexte universitaire iranien grâce auxquels les étudiants apprennent les compétences communicatives, afin de savoir si les tâches proposées dans les manuels correspondent à leur culture et à leurs valeurs sociales. Y-a-t-il une relation logique et concrète entre leur vie réelle et les activités proposées dans les manuels utilisés en cours de FLE en Iran ? Tels sont les points à considérer dans le chapitre suivant.

Conclusion

Nous avons analysé l'approche communicative et ses composantes telles que les approches fonctionnelle, actionnelle et les différentes stratégies d'apprentissages qui peuvent nous aider à apprendre une langue étrangère.

Nous avons vu que son objectif est d'ouvrir la voie à l'autonomie de l'apprentissage et son but premier est l'acquisition de la compétence de communication dans une langue étrangère.

Elle nécessite d'avoir accès à une communication réelle et plus concrète à travers la compréhension du fonctionnement des composantes communicatives dans des situations socioculturelles variées.

Nous avons constaté que pour communiquer dans une langue étrangère, il n'est pas suffisant de connaître les règles grammaticales mais qu'il est nécessaire de connaître de plus, les règles d'emploi dans différentes situations.

Au vu de toutes les remarques faites dans ce chapitre, il semble que la compétence de communication est une notion polysémique ayant différentes définitions chez les linguistes. Nous ne pouvons pas alors avoir une définition et une interprétation unique de celle-ci. Chaque linguiste a son propre point de vue de la notion de « compétence de communication ». Par exemple la « compétence de communication » chez Chomsky peut trouver sa place dans les éléments linguistiques, pragmatiques et surtout la grammaire, tandis que chez Hymes, elle le fait dans le contexte précis et dans les comportements des individus de la société.

Ce chapitre nous a permis de découvrir que pour changer les comportements dans un certain contexte et pour approcher de plus en plus la notion du sens, il faut établir une relation concrète et logique entre les nouvelles connaissances et les anciennes chez les individus. L'idée est ainsi la manipulation de la situation d'enseignement/d'apprentissage qui a sa place dans l'école Palo-Alto. C'est une façon logique de modélisation systémique et de recadrage d'un contexte qui est une technique de contextualisation.

Nous avons vu que les auteurs donnent une place centrale à l'établissement d'un lien entre les interactions et la culture commune des individus dans un système d'échange. Cela nous invite à analyser les trois manuels utilisés dans le contexte universitaire iranien en vue de découvrir s'il y a une relation logique entre le contenu de ces manuels et le mode de vie réel des étudiants. Il paraît alors opportun d'analyser les trois manuels utilisés dans

ce contexte (Reflets, Alter-égo et Le nouvel-édito), lesquels sont la source de l'apprentissage de la « compétence de communication » chez les étudiants iraniens.

Chapitre 3 L’analyse des manuels de FLE utilisés dans le contexte universitaire iranien

Introduction

Le manuel de langue est perçu comme un outil important qui joue, à divers degrés, un rôle primordial dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que dans le travail de l'enseignant et de l'apprenant.

Comme nous avons déjà rappelé, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif principal visé est l'acquisition de la compétence de communication en langue cible qui peut mettre en pratique les compétences communicatives à travers le manuel utilisé en cours de FLE.

Ainsi, dans ce chapitre, nous allons analyser les trois manuels du FLE (Reflets, Alter-égo et Le nouvel-édito), comme outils pédagogiques essentiels dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte universitaire iranien (spécialement en première et deuxième années de licence) dans le but de savoir s'il existe une relation réelle entre les tâches proposées aux étudiants par ces manuels et le contexte d'enseignement/apprentissage (Iran), si les tâches proposées dans ces manuels transmettent les compétences langagières de manière pertinente, réelle et naturelle correspondant au contexte iranien. Nous nous intéressons à connaître quelles sont les difficultés des étudiants iraniens dans l'apprentissage du FLE, avec ces manuels.

En outre, notre champ de recherche (l'acquisition de la compétence de communication) consiste aussi à analyser l'approche communicative dans ces manuels qui se fondent sur des tâches ou des activités communicatives qui transmettent la compétence de communication en langue étrangère.

1.3.1 L'étude des manuels *Reflets*, *Alter-Ego* et *Le Nouvel Édito*

En didactique des langues, la méthode désigne : « l'ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement », mais aussi « le manuel exposant de manière graduelle ces règles, ces principes » (Le Petit Robert 2015).¹⁰²

« Le terme manuel renvoie à l'ouvrage didactique qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (CD rom) à usage individuel ou collectif » (Cuq 2003).¹⁰³

« En fondant le manuel sur une méthodologie, la linguistique appliquée a fait du terme un para-synonyme de méthode. Distinguer les deux mots revient à dire que « manuel » fait référence à une situation d'enseignement, en général, « méthode » à une situation pédagogique précise » (Robert 2008).

La méthode peut être définie comme l'ensemble des démarches précisées par des manuels afin d'arriver à un enseignement d'une qualité supérieure. Elle constitue le lien entre l'enseignant et ses apprenants puisque c'est autour d'elle que le processus d'enseignement se déroule en classe. En d'autres termes, la méthode, au sens didactique du terme, n'est rien d'autre que les manuels utilisés dans la classe pour suivre une ligne d'apprentissage précisée par avance (voir Robert 2008).

Nombreux sont les ouvrages et les manuels pédagogiques qui sont proposés aux enseignants et aux apprenants du français en Iran. Mais au moment où nous nous écrivons cette thèse, *Reflets*, *Alter-ego*⁺ et *Le nouvel édito* sont les trois manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage universitaire iranien, à la fois étatique et privé. Les apprenant(e)s de langue étrangère commencent à apprendre le français avec l'un de ces manuels, dès qu'ils entrent à l'université.

Ces trois manuels s'adressent aux adultes et aux grands adolescents en respectant la progression langagière. Ils sont centrés sur la politique linguistique du Conseil de l'Europe, dans un parcours de 120 à 150 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation.

¹⁰² Josette REY-DEBOVE, Alain REY et Paul ROBERT, *Le Petit Robert 2015*, Paris, Le Robert, 2014.

¹⁰³ Jean.-Pierre. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit. EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ils ont accès aux documents oraux/écrits, culturels, à la vidéo et à l'audio. Ces manuels intègrent l'apport des connaissances linguistiques, l'acquisition des techniques et des stratégies indispensables au maniement de la langue.

Ils permettent d'acquérir les compétences de communication, écrite et orale, la compréhension et l'expression à travers des tâches qui viennent d'une approche actionnelle. Ils proposent une approche communicative qui suggère une nouvelle méthodologie ayant les caractéristiques culturelles françaises. L'objectif de l'approche dominante de ces manuels est de dépasser la connaissance du code linguistique et d'acquérir une compétence de communication qui passe par la maîtrise des règles psychologiques, sociologiques et culturelles.

Nous allons observer l'acquisition des compétences communicatives en FLE dans le contexte universitaire iranien à travers ces manuels en nous demandant s'ils sont adaptés à ce contexte, à la croyance, à la culture et à la vie réelle des étudiants iraniens. Peuvent-ils offrir à des étudiants la compétence de communication dans les situations réelles ? Répondent-ils aux souhaits des étudiants et à leur besoin langagier ?

Le manuel *Reflets*

Au moment d'écrire cette thèse, *Reflets* est un manuel utilisé dans les deux universités du pays, Azad Islamique Téhéran Branche Centrale (les niveaux A1, A2, B1) et Shahid Beheshti (les niveaux A1 et A2). C'est pourquoi il faut connaître ce manuel qui est un matériau essentiel dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le manuel *Reflets* est publiée par Hachette FLE, en 1999, pour adultes et grands adolescents. Il intègre l'apport de la vidéo, de l'audio, un livre de l'apprenant, un cahier d'exercices et un guide pédagogique.

Le livre de l'apprenant comporte un dossier de démarrage (dossier 0) : vingt-quatre épisodes regroupés en douze dossiers, les deux derniers épisodes formant l'épilogue, la transcription des exercices oraux, un mémento grammatical et un tableau des conjugaisons.

Reflets intègre l'apport de la vidéo, de l'audio et de l'écrit grâce à des documents réalisés en fonction des spécificités de chacun des médias. Ces documents présentent treize émissions de quinze minutes, divisées chacune en deux épisodes.

Les pages communes aux deux épisodes sont : une page d'ouverture avec le contrat d'apprentissage, une page concernant des activités de compréhension et de productions

écrites, une page « Des Mots Pour Le Dire » présentant du vocabulaire thématique de complément, une page « Civilisation » avec des activités sur de courts reportages.

Dans le manuel *Reflets*, les formes linguistiques relèvent de deux approches différentes :

- l'approche traditionnelle qui consiste à présenter la règle, puis à l'appliquer dans des exercices ;
- l'approche dite de conceptualisation qui consiste à induire la règle de l'observation de formes préalablement repérées dans un corpus et analysées.

Les tableaux grammaticaux proposés dans le manuel introduisent le minimum de terminologie. Ils sont succincts et l'attention doit surtout porter sur l'analyse des exemples.

Un ou deux exercices de systématisation accompagnent les tableaux. Les exercices prennent diverses formes, du texte à compléter aux tableaux à remplir et aux transformations de structures.

Dans ce manuel, la présentation du vocabulaire se compose de deux parties : « Des mots du feuilleton » pour chaque épisode, et la rubrique « Des Mots Pour Le Dire » pour un dossier, soit tous les deux épisodes. Le feuilleton est fondé sur un support authentique. La démarche pour chaque épisode consiste à assurer la compréhension avant de s'intéresser à la langue, à aller du sens à la forme, du connu à l'inconnu.

Ce manuel présente des sons et des lettres : la phonétique et l'orthographe. Les activités phonétiques sont présentées sous forme d'écoute et de répétition.

La rubrique « Sons et Lettres » propose des exercices systématiques de répétition, reconnaissance, discrimination, transformation, liens sons-lettres. Elle est centrée sur les caractères fondamentaux de la prononciation, du rythme et de l'intonation du français standard : syllabation ouverte, accent tonique délimitant les groupes rythmiques, liaisons et enchaînements, accent d'insistance, traits tendus et antérieurs dominant dans la prononciation des voyelles, voyelles nasales et centrales.

Chaque dossier couvre deux des épisodes de la vidéo et leur exploitation en fonction d'une triple progression culturelle, grammaticale et communicative.

Le manuel *Reflets* propose, une démarche fondée sur la compréhension de textes oraux (audio-vidéo) en approche globale, puis séquence par séquence, avec une progression grammaticale et langagière rigoureuse et classique des stratégies d'écriture ainsi que des pages d'élargissement culturel (civilisation) et de vocabulaire.

C'est un manuel audio-visuel qui a pour objectif de mettre en scène une communication « authentique ». Il respecte la progression langagière d'un niveau 1 proposant de cent-vingt à cent-cinquante heures de cours.

L'approche dominante est l'oral, mais l'écrit n'est pas négligé. La pratique de l'écrit, en compréhension et en production de textes reste un des objectifs.

Reflets fait découvrir les situations en proposant des activités d'anticipation et la transcription du feuilleton et organise les compréhensions en proposant des activités de compréhension d'exploitation des comportements verbaux et non-verbaux du feuilleton.

Les activités de compréhension orale/écrite consistent en question-réponses et questions aux choix. Les activités de production orale se réalisent sous forme de répétitions, questions-réponses et jeux de rôles.

Les activités de production écrite se présentent sous forme d'exercices de transformation, questions-réponses et rédaction, comme par exemple : écrire une carte de visite, un court article pour un magazine, une annonce, un bulletin météorologique, interpréter un voyage, raconter des vacances, etc.

La démarche proposée par *Reflets* pour l'enseignement de la grammaire est une démarche explicite.

Ce manuel insiste sur l'enseignement des divers types de savoirs. Cela est observable à chaque épisode de *Reflets*, dans la rubrique intitulée « Observez les comportements ». Cette rubrique attire l'attention des étudiants sur les comportements verbaux (linguistiques) et non verbaux (extralinguistiques) des personnages du dialogue.

Dans les exercices de cette partie, les observations des comportements portent à la fois sur les actes de paroles et les phrases que les apprenants peuvent utiliser dans des situations de communication (savoir-faire) et sur les jeux de physionomie, le regard, la gestuelle, les sentiments, la proxémique et tout ce qui relève de la sociabilité et de la convivialité de l'homme (savoir-être). Le comportement des personnages permet de décoder leurs intentions.

Les savoir-faire et savoir-être de l'apprenant se développent dans la rubrique intitulée « Communiquez » que nous retrouvons dans la séquence vidéo sous le titre « Visionnez Les Variations » d'une durée d'une minute et de quinze secondes.

Dans le manuel *Reflets*, la culture française fait partie intégrante de la langue française : par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'aspect culturel est traité sous l'angle de la compréhension des relations entre les personnes et de la pragmatique (comportements habituels significatifs verbaux et non verbaux), cette section est orientée vers la connaissance d'aspects ponctuels et sur des essais de comparaison avec ce qui se passe et se fait dans la communauté culturelle des apprenants.

Ce manuel propose une page de « Civilisation » pour chaque dossier, soit tous les deux épisodes. Cette section est orientée vers la connaissance d'aspects ponctuels et sur des essais de comparaison avec ce qui se passe et se fait dans la communauté des apprenants. Il s'agit d'un reportage de civilisation reprenant des images de la France avec un commentaire linguistiquement adapté au niveau des apprenants (voir Guy Capelle et Noëlle Gidon).¹⁰⁴

Le manuel *Alter-Égo*

Alter ego est un manuel publié par Hachette FLE, en 2006, destiné aux apprenants adultes ou grands adolescents, utilisé dans les deux universités Allameh Tabatabai et Téhéran (les niveaux A1, A2 et B1).

Il comprend un CD-Rom incluant : un cahier d'activités avec CD audio-inclus, un guide pédagogique, un coffret audio classe, un CD-Rom d'accompagnement personnalisé avec cinq cents activités.

Le livre de l'apprenant comporte un dossier démarrage (dossier 0) regroupant dix dossiers au total. Chaque dossier comprend trois leçons et chaque leçon intègre l'apport de l'audio comprenant des dialogues.

Les activités de compréhension orale sont signalées par le picto de l'oreille , les activités de compréhension écrite sont indiquées par le picto de l'œil , les activités de production orale sont marquées par le picto de la lèvre  et les activités de productions écrites sont indiquées par le picto du stylo. 

Alter ego, avec les activités signalées par le picto de l'oreille, invite des étudiants à écouter des dialogues et compléter des phrases. Avec les activités indiquées par le picto de l'œil, ce manuel demande aux étudiants de lire un texte et de répondre aux questions. Enfin, avec les activités marquées par le picto de la lèvre, il exige des étudiants de jouer la scène

¹⁰⁴ Guy CAPELLE et Noëlle GIDON, *Reflets 1*, Paris, Hachette, 1999.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

en petits groupes et avec les activités marquées par le picto du stylo les étudiants doivent produire un texte.

Dans les parties « Phonétique » les étudiants doivent écouter les phrases dans le but d'entendre des sons, ensuite, ils doivent lire des phrases à voix haute. Dans ce manuel la phonétique fait partie intégrante des leçons. Les objectifs phonétiques sont étroitement liés aux objectifs pragmatiques et linguistiques travaillés en amont et en aval. Les activités visent l'acquisition du schéma rythmico-mélodique, les sons du français et le perfectionnement de la prononciation, mais représentent aussi une préparation aux activités d'expression orale.

La grammaire est présente dans la deuxième phase du manuel (analyses et pratiques) où l'étudiant acquiert des outils linguistiques à partir des discours oraux et écrits. Il réfléchit sur des « faits de grammaire » dont il déduit des règles. La liste des outils linguistiques est fournie au début de chaque unité.

Lors de la réalisation des tâches proprement dites, il n'y a pas de grammaire au sens strict du terme, mais elle est évidemment partout (au sens large).

Alter-ego, dans les « Point langue », présente des points grammaticaux et dans la rubrique « S'exercer », demande aux étudiants de faire les exercices.

Dans les « Point langue », le manuel revient sur les éléments repérés en compréhension finalisée et il passe à l'étape de conceptualisation.

Le « Point langue » représente un préalable essentiel en vue des activités d'expression à venir. Chaque « Point langue » renvoie à un ou plusieurs exercices de réemploi, en fin de dossier (double page S'exercer).

Les exercices de réemploi permettent de réemployer immédiatement les acquisitions communicatives et linguistiques. Chaque point abordé dans les « Point langue » et les « Aide-mémoire » est ainsi repris et systématisé dans un ou deux exercice(s).

À partir du dossier trois, une fiche « Vers le portfolio » propose aux étudiants de réfléchir sur leur travail par rapport au dossier étudié et sur les activités qui les ont aidés à apprendre ; dans un deuxième temps, il les prépare à l'auto-évaluation avant et après le test qui figure dans le guide pédagogique.

L'accès aux savoirs culturels se fait de deux manières dans les « Carnets de voyages » et les « Points cultures » : apports d'informations et recherche/interprétation de données, par le biais de tâches. Par ailleurs, de nombreuses activités sont proposées afin de favoriser les échanges interculturels.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les étudiants, dans les « Point Culture », font connaissance avec des aspects socio-culturels de la société française. Les « Point culture » amènent les étudiants à revenir sur le support étudié afin d’interpréter les données culturelles.

Ce manuel, à la fin de chaque dossier, présente un « Carnet de Voyage » qui propose sur une double page, un parcours indépendant des leçons d’apprentissage avec des activités interculturelles et interactives. Les thèmes sont en rapport avec ceux abordés dans le dossier et permettent d’aller plus loin ou d’élargir les connaissances des étudiants concernant la culture-cible (voir Annie Berthet 2006).¹⁰⁵

Le manuel *Le Nouvel Édito*

Le Nouvel Édito B1, a été publié par les Editions Didier en 2012 et est destiné aux grands adolescents et aux adultes visant le niveau B1. Depuis 2015, il est un nouveau manuel utilisé uniquement à l'université Shahid Beheshti, pour le niveau B1.

Ce manuel comprend un CD audio, un DVD audio-visuel et un cahier d'entraînement sous trois formats : papier, CD-Rom, application iPad.

Le guide pédagogique est téléchargeable gratuitement, en ligne.

Le Nouvel Édito, dispose d'un outil pédagogique ouvert et structurant. Il comporte un dispositif d'autoévaluation, en début et fin d’ouvrage. Il est constitué de neuf unités et chaque unité est divisée en deux dossiers, soit dix-huit dossiers au total, pour diversifier et élargir les thématiques.

Au dos de la couverture du manuel, nous trouvons une carte de France qui nous dévoile l'aspect culturel de ce manuel. Le parcours d'enseignement et d'apprentissage correspond à la culture de la vie quotidienne française.

Chaque unité offre un thème socioculturel différent de l'autre, comme : « Vivre ensemble, Au travail, Faites passer le message, Entre nous, À l'horizon, Du nécessaire au superflu, Tous les citoyens, Parle de culture, Ainsi va le monde ».

Les titres des dossiers sont les suivants : « Sous le même toit, À table, Ça va les études ? À chacun son métier, Tous en ligne, C’est de famille, Affaires de cœur, Bon voyage, Bonne route, Consommer et jeter, À loisirs, Engageons-nous, Rendre justice, L’amour de l’art, La belle histoire, Vivre l’Europe, Si loin, si proches ». Le titre chaque dossier correspond au contenu du texte et des documents qui les accompagnent

¹⁰⁵ Annie BERTHET et al. (eds.), *Alter ego: méthode de Français. 1, A1 [Kursbuch]: ...*, Coll. 5, Ed. 11., Paris, Hachette, 2006, 192 p.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d’Angers, 2018.

Ce manuel utilise, pour les activités de compréhension écrite et de compréhension orale, des exercices comme : les questions-réponses, les questions au choix, les questions vrai ou faux. Pour les activités de production orale, il propose des exercices, comme : le jeu de rôles, les questions-réponses, la paraphrase, prouver un désir, persuader quelqu'un, refuser une demande. Pour la production écrite il propose des activités, comme :

- Compléter et continuer un récit,
- Rédiger un souvenir ou un point de vue,
- Écrire une lettre à quelqu'un, etc.

Les pages de « Vocabulaire » comprennent de nouveaux vocabulaires et des expressions pratiques correspondant au thème du dossier.

Les pages de « Documents » comprennent des présentations de textes accompagnés d'images qui invitent l'étudiant à s'exercer à la compréhension écrite et orale et à la production écrite et orale, à partir des activités proposées.

Dans ce manuel, la démarche d'enseigner la grammaire est explicite et celui du lexique se fait par une mise en situation.

Les pages de « Grammaire » sont organisées sur une double page sous forme de séquences assez classiques : exercices d'observation ou compléter une règle et la mettre en pratique. Les points de grammaire sont assez courts et essentiels. Ces pages comportent des points syntaxiques et dans la partie d'« Entraînements », les étudiants sont invités à faire les exercices.

À chaque dossier, dans la partie « Civilisation », figurent beaucoup d'images qui illustrent la culture française. À partir de ces images, les étudiants doivent faire de la production écrite et orale.

À la fin de chaque unité, se trouve une page « Atelier » qui rassemble des tâches-projets à réaliser en groupes, afin que les étudiants puissent réutiliser activement les savoirs acquis tout au long de l'unité, en faisant appel à leur créativité.

L'objectif de cette page « Atelier » ou de ce projet, est une production collective qui sera ensuite communiquée à l'ensemble de la classe ou pourra être consultée par elle.

Il existe différentes possibilités signalées dans ce projet comme : « l'information touristique », « la gastronomie », « défendre la cause et l'argumentation », « les institutions de l'Union Européenne ».

L'originalité principale de cette page « Atelier » est qu'il s'agit de travaux de groupes et non pas simplement de tâches d'interaction langagière. Certains de ces travaux

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

de groupes sont organisés sur une durée relativement longue (organiser un voyage, un concours de gastronomie et de consommation, chercher un locataire), c'est une technique évaluante, une pédagogie coactive fondée sur une expression libre.

À la fin de chaque unité figure une page « Stratégies » pour aider les étudiants à développer leurs compétences.

Le Nouvel Édito est accompagné de documents iconographiques divers dans chaque unité. Les images fonctionnent comme un support visuel, ce qui veut dire qu'elles permettent aux étudiants de se faire une petite idée du sujet du texte, d'en parler et de se sensibiliser.

Il comporte aussi une préparation aux épreuves du DELF B1.

C'est un manuel riche et varié, illustré par des documents authentiques, lesquels ont pour objectif général d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante des Français.

Dans chaque dossier, il donne une traduction simple, à la fin du texte, pour saisir le sens des mots difficiles.

Ce manuel vise dès l'entrée, l'organisation cognitive des savoirs à partir de textes, de documents sur la civilisation française.

La phonétique est enseignée avec des explications et des exemples, à la fin du manuel, de même que l'intonation est figurée par des flèches qui montrent les sons hauts et bas.

La fin du manuel comporte, la révision des règles syntaxiques, des transcriptions de documents audio (CD) et audiovisuels (DVD) et le corrigé des exercices (voir Elodie Heu 2012¹⁰⁶ et Maxime Girard 2014).¹⁰⁷

Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel *Reflets*

Les activités langagières du manuel *Reflets* sont fondées sur des démarches cognitives, lesquelles sollicitent leur mise en pratique en cours de FLE.

Reflets, est un manuel communicatif qui propose différentes activités langagières afin de faire acquérir des compétences langagières aux étudiants en langue cible. Mais beaucoup

¹⁰⁶ Elodie HEU et al., *Le nouvel édito*, Paris, Didier, 2012.

¹⁰⁷ Maxime GIRARD, *Le nouvel édito B1: test du manuel | Les Zexperts FLE*, <https://leszexpertsfle.com/tests-outils-fle/edito-b1-opinion-avis-fle-didier/>, 2014, (consulté le 25 janvier 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

d'activités proposées dans ce manuel ne sont pas pratiquées dans la vie courante par les étudiants iraniens.

Par exemple, à la page 35, « Communiquez », les étudiants sont invités à produire des énoncés à travers des tâches proposées, telle l'activité 4, intitulée « Vérifiez l'information » :

Vous êtes un nouveau stagiaire. On vous demande de modifier la liste des numéros des postes de téléphone des membres de l'agence. Vous interrogez vos collègues. Jouez le dialogue en changeant le nom, le numéro de poste, et en variant les expressions.

En bas de cette activité il y a deux colonnes : l'une comprend des noms de personnes (M. Vautier, Mme Augrain, M. Colin, Mme Tardieu, M. Tissot) et l'autre contient des numéros de postes (72-84, 26-35, 91-70, 75-14, 80-90).

Cette activité construit une situation irréaliste et imaginaire pour des étudiants, sans aucun lien avec ce qui se passe dans leur vie réelle.

L'objectif de cette activité est le développement de la capacité de communication alors qu'elle n'a aucune réalité socioculturelle correspondant à la société iranienne et ne favorise pas les échanges réels chez les étudiants.

Cette inadaptation des tâches persiste également dans les activités de compréhension orale.

Prenons un autre exemple, page 35, l'activité 3 intitulée « Retenez l'essentiel ».

Vous êtes réceptionniste dans un hôtel. Un client téléphone pour réserver une chambre. Écoutez et notez le nom de la personne, le numéro de la chambre, le jour.

Cela est encore une activité imaginaire, qui n'a pas sa place dans le monde réel de l'étudiant.

Il en va de même, autre exemple, page 75, avec l'activité 5 intitulée « Faites le présentateur ».

Toute votre ville est bloquée (grève, travaux, accident, visite d'une personnalité...) composez un bulletin d'information à la radio pour tenir vos auditeurs au courant. En plus de l'information, vous les conseillez sur l'itinéraire à prendre ou le moyen de transport à utiliser. Jouez devant le groupe entier.

Là encore, c'est une tâche artificielle car dans le monde réel, l'étudiant ne fait pas une annonce à la radio pour informer les autres du blocage de sa ville.

Un autre exemple, page 75, « Communiquez », l'activité 2, « Retenez l'essentiel » :

Écoutez l'interview et répondez aux questions :

1. Quel âge a Laura ?

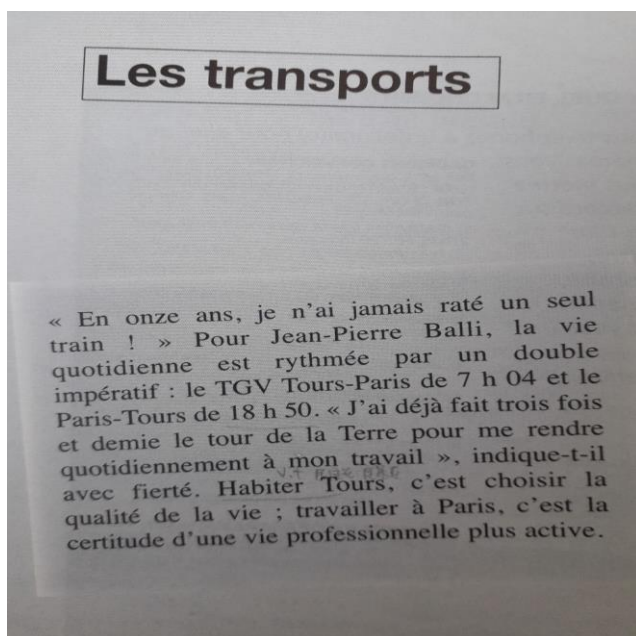
2. *Quand est-ce qu'elle a quitté Lyon ?*
3. *Est-ce qu'elle a déjà chanté sur une grande scène à Paris ?*
4. *Est-ce qu'elle a déjà eu peur sur scène ?*

Cette activité demande aux étudiants d'écouter un entretien avec Laura qui est une chanteuse française, dans le but de répondre aux questions. Cet entretien donne des informations générales sur cette chanteuse qui va monter sur scène. Elle s'appelle Laura, elle a 23 ans. Il y a cinq ans qu'elle est à Paris pour terminer ses études. Elle parle de sa peur lorsqu'elle chante, de ses expériences et des chansons qu'elle va chanter.

Cette activité imagine une situation irréelle pour des étudiants. L'entretien se passe à Paris, avec une chanteuse française inconnue des étudiants iraniens.

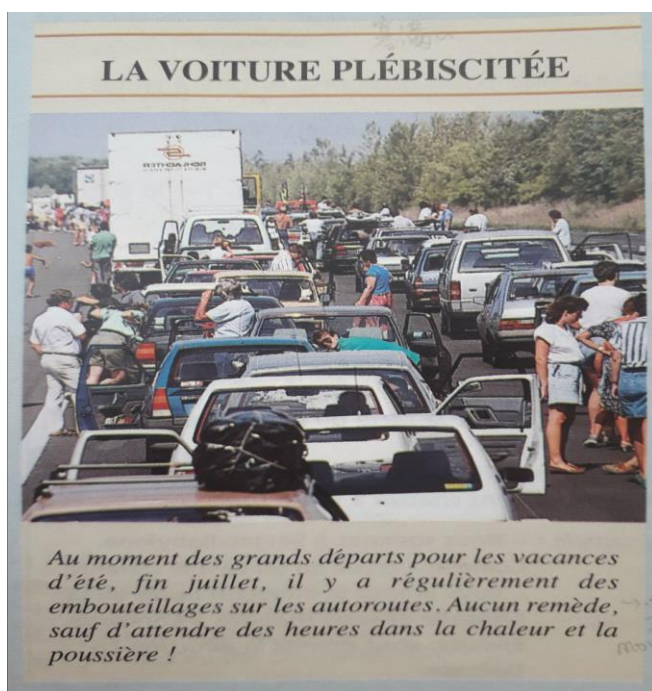
Prenons un autre exemple dans la page « Écrit », intitulé « Les Transports ». Cette page comprend trois textes sur les transports en France, à Paris (page.68).

Premier texte : *« En onze ans, je n'ai jamais raté un seul train », pour Jean-Pierre Balli, la vie quotidienne est rythmée par un double impératif : le TGV Tours-Paris de 7 h 04 et le Paris-Tours de 18h50. « J'ai déjà fait trois fois et demie le tour de la terre pour me rendre quotidiennement à mon travail », indique-t-il avec fierté. Habiter Tours, c'est choisir la qualité de la vie, travailler à Paris, c'est la certitude d'une vie professionnelle plus active.*



Deuxième texte : intitulé « *La voiture plébiscitée* » :

Au moment des grands départs pour les vacances d'été, fin juillet, il y a régulièrement des embouteillages sur les autoroutes. Aucun remède, sauf d'attendre des heures dans la chaleur et la poussière !



Troisième texte : *En octobre 1998, la société Marta Transport international a mis en circulation Métro, le premier métro lourd automatique dans le monde. Ce métro intelligent du futur équipera bientôt d'autres lignes, la société travaillant actuellement sur plusieurs chantiers en France et dans le monde.*



À partir de ces textes, les étudiants doivent répondre à ces questions :

1. *Quel est le thème commun à tous ces textes ?*
2. *Quels documents parlent de voyages en train ?*
3. *Quels documents traitent de transports individuels ?*
4. *Quel document exprime l'avis d'un usager du TGV ?*

Ces textes parlent de la vie quotidienne à Paris, de Jean-Pierre Balli, des vacances d'été et de ses difficultés, de la mise en circulation du premier métro par la société Marta Transport International. Tous ces événements se passent en France, à Paris. Ils sont ainsi en relation avec la société française. Toutes ces informations peuvent être plus réelles et naturelles chez les apprenants francophones. Ils peuvent trouver une relation logique entre ces activités et tout ce qui se passe dans leur vie réelle, en France.

Les fêtes présentées dans ce manuel ne ressemblent pas à celles du pays natal de l'étudiant iranien. Ce manuel, à la page 44, la partie « Civilisation », présente différentes fêtes qui ont leur place en France. Il en présente aussi des images avec les définitions/caractéristiques de chacune. Prenons quelques exemples :

- *Le 1^{er} janvier est le jour de l'An.*
- *Pâques est en mars ou avril.*
- *Le jeudi de l'Ascension est un jour de fête religieuse.*
- *Le 14 juillet est le jour de la fête nationale.*
- *Le 15 août est aussi une fête religieuse : c'est l'Assomption.*
- *La Toussaint est la fête de tous les saints. Elle a lieu le 1^{er} novembre.*
- *Noël est le 25 décembre. C'est la dernière fête de l'année. On offre des cadeaux. On décore un arbre de Noël pour les enfants.*
- *Depuis 1982, la fête de la Musique a lieu tous les 21 juin. Dans toute la France, des groupes de musiciens jouent de la musique dans les rues : c'est une grande fête populaire.*

Le manuel demande aux étudiants d'identifier les caractéristiques de chaque fête en posant les questions suivantes :

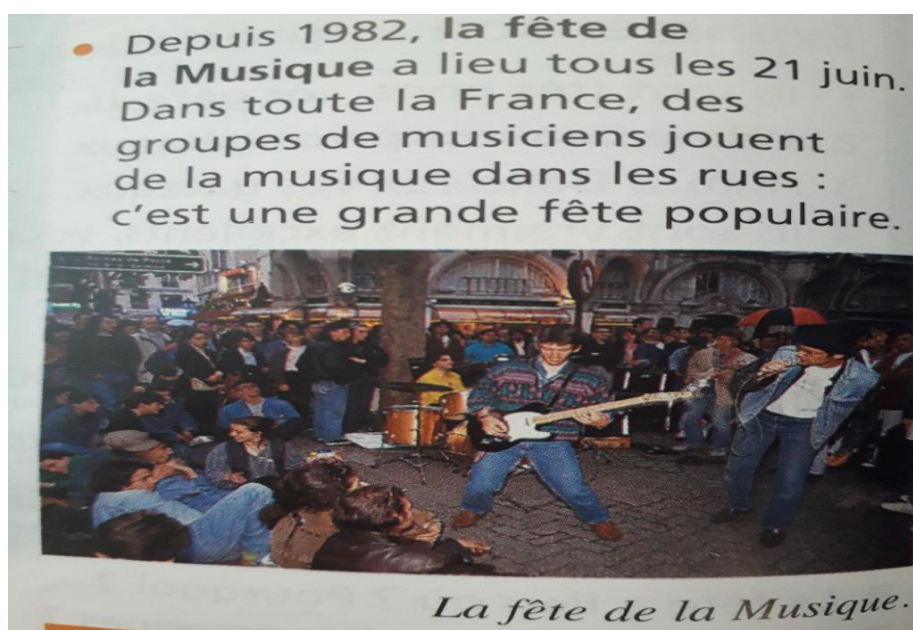
Dans quel ordre ?

- a- Sa Majesté Carnaval ;*
- b- Le Père Noël ;*
- c- Des crêpes ;*
- d- Des santons ?*

Vrai ou Faux ?

- 1. On décore la crèche de Noël avec des santons.*
- 2. On ne fait pas de crêpes en Bretagne*
- 3. Le thème du carnaval de Nice est différent tous les ans.*
- 4. On fait toujours un repas de fête pour le carnaval.*

5. Le carnaval dure un mois à Nice



Ces fêtes et ces traditions ne sont pas similaires à celles de la société iranienne. L'étudiant n'a pas une connaissance préalable de ces fêtes et traditions. Les activités proposées à travers ces thématiques/ces fêtes ne sont pas pratiquées dans le contexte culturel de l'étudiant iranien.

Cette inadéquation continue dans les thèmes des épisodes du manuel, comme : « le nouveau locataire, visite l'appartement, c'est pour une enquête, on fête nos créations, un client difficile, etc. ».

Le manuel *Reflets* ne respecte pas les aspects socioculturels des étudiants iraniens lesquels sont connus et spécifiques. Ils n'arrivent pas à bien intérioriser les situations socioculturelles proposées dans ce manuel, car ces situations n'ont pas une relation pertinente avec leur société.

Ainsi, avec ce manuel, les compétences langagières/communicatives chez les étudiants, se construisent à partir de tâches qui sont en lien avec le contexte de la langue cible mais pas avec celui de la langue source. Les étudiants ont moins d'occasions de pratiquer le français dans des situations qui s'approchent de leur vie réelle. Bien que ce manuel soit riche sur le plan culturel, il n'est pas assez proche de la réalité de la société iranienne, ni la culture des étudiants.

Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel *Alter-Égo*

Dans *Alter Ego+1*, la perspective privilégiée est l'approche actionnelle et les tâches s'appliquent à différents domaines (personnel, public, professionnel, éducatif...) correspondant au contexte francophone. Comme le soulignent les auteurs d'*Alter ego* dans le guide pédagogique « les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. » (Berthet et al 2006).¹⁰⁸

Ce manuel est ainsi destiné aux apprenants francophones et beaucoup d'activités proposées dans *Alter-ego +1* ne correspondent pas aux situations réelles et habituellement rencontrées par les étudiants iraniens dans leur vie courante.

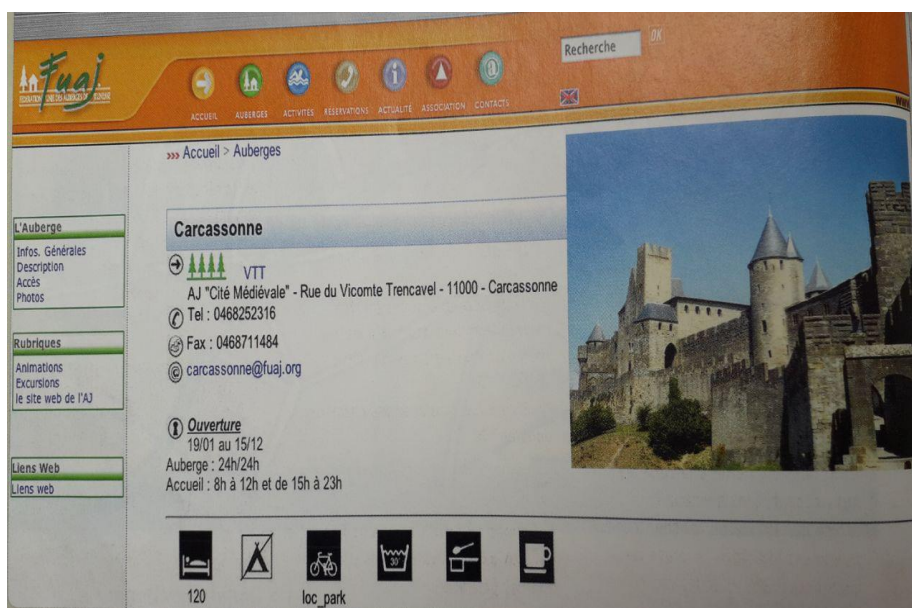
Prenons quelques exemples :

Pour développer la compréhension orale et écrite, il est proposé l'activité ci-dessous dans le dossier 2 de la leçon 2, intitulée « S'informer sur l'hébergement », activité 1, page 38.

En haut de page, se trouve la photo du site Internet d'une auberge de jeunesse de la ville de Carcassonne.

¹⁰⁸ Annie BERTHET et al. (eds.), *Alter ego*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Observez cette page du site de la Fédération des auberges de jeunesse. Dites si les informations suivantes sont données.

5. Dates d'ouvertures
6. Activités
7. Horaires d'ouverture
8. Équipements
9. Conditions de réservation-tarif
10. Coordonnées (adresse, numéro de téléphone...)

Cette tâche demande de consulter cette page du site en ligne pour prendre quelques renseignements sur cette auberge de jeunesse afin de répondre aux questions. L'objectif de cette activité est l'identification du document. Il s'agit d'une fiche descriptive de l'auberge de jeunesse d'Anecy Carcassonne figurant sur le site de la Fédération unie des auberges de jeunesse.

Dans cette tâche, la première difficulté, pour les étudiants, peut être le terme « auberge de jeunesse ». Ici, l'enseignant doit d'abord bien expliquer que l'« auberge de jeunesse » est un type d'hébergement collectif, en France, qui permet aux gens d'aller un peu partout dans le monde sans dépenser trop. Trouver des informations sur le site d'une auberge de jeunesse comme une tâche communicative, n'a aucune relation avec les activités des étudiants dans leur vraie vie ni avec leur façon de voyager.

Cette tâche propose un endroit pour se loger qui se situe en France et un type de résidence qui n'est pas connu des étudiants. Il n'existe aucune ressemblance avec le type de résidence qu'ils connaissent lors de leurs voyages, au moins dans le contexte national.

Suivant la même activité, à la même page (38) : l'activité 2, dans le but de compréhension orale, les étudiants doivent répondre aux questions ci-dessous :

Écoutez la demande de réservation et dites qui pose chaque question : l'employé ou Philippe ?

1. *Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ?*
2. *Vous voulez rester combien de temps ?*
3. *Quel est le prix par personne ?*
4. *Est-ce que le petit déjeuner est inclus dans le prix ?*
5. *Est-ce qu'il y a une salle de bain dans la chambre ?*
6. *Vous avez la carte d'adhérent ?*

L'objectif de cette activité est la compréhension, un échange téléphonique de demande d'informations pour une réservation en auberge de jeunesse. Ensuite, les étudiants doivent écouter les dialogues et essayer de comprendre les situations. Cette activité est encore une tâche arbitraire pour eux.

À la page 39, intitulée « Passer une nuit ... », pour la production orale, dans l'activité 7, il est proposé quelques images de différents hôtels situés en France. Comme :

Hôtel Martinez à Cannes, l'auberge de jeunesse des Rousses, l'hôtel à Wissant, Pas-de-Calais.

8

À deux, choisissez un des hôtels et jouez la scène.

Vous arrivez à l'hôtel et vous parlez avec le/la réceptionniste. Les informations suivantes doivent apparaître :

- les dates / le nombre de jours ;
- le nombre de personnes ;
- le prix de la chambre ;
- le confort de la chambre.



L'hôtel Martinez à Cannes.

5

Écoutez les dialogues et vérifiez vos réponses.



L'auberge de jeunesse des Rousses.



Un hôtel à Wissant, Pas-de-Calais.

39
Dossier

À partir des images, ce manuel propose de faire des échanges.

Échangez en petits groupes : Regardez les photos et dites où vous préférez aller et pourquoi.

L'objectif de cette activité est de parler d'un type d'hébergement que l'étudiant aime. Il doit exprimer et justifier son choix.

Tous ces endroits sont situés dans des pays étrangers et l'étudiant iranien n'en a pas une connaissance préalable pour justifier son choix, exprimer ses idées et exploiter sa réponse.

Cette tâche suppose que l'étudiant ait des informations préalables sur la situation géographique et économique de chacun de ces hôtels ou auberges de jeunesse et il puisse choisir l'un de ces endroits et enfin justifier son choix dans le but de faire des échanges et des comparaisons en petit groupe.

Dans *Alter-ego*, à la page 45, dossier 2, leçon 3 « Point culturel », l'activité 9 propose l'activité ci-dessous pour la production écrite.

Vous êtes en vacances, vous écrivez une carte postale à un (e) ami (e) français (e).

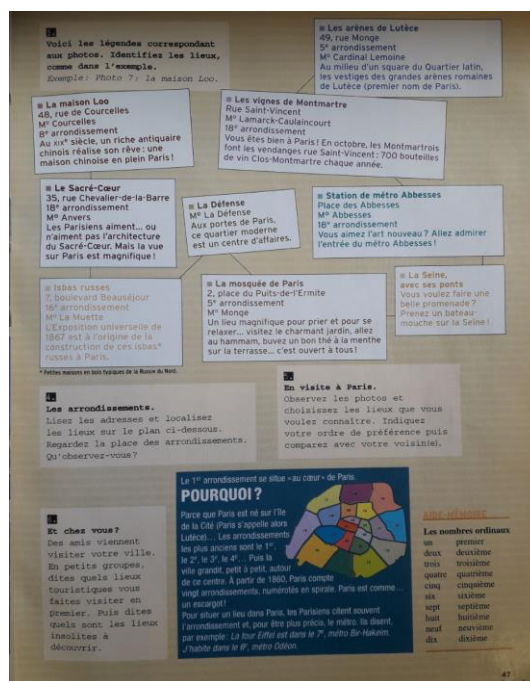
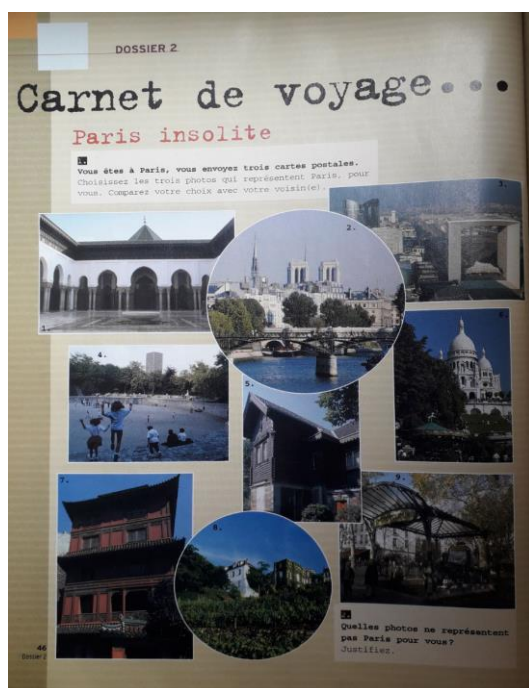
- *Regarder la carte de France, p.168, choisissez où habite le /la destinataire et rédigez l'adresse.*
- *Comme dans les cartes postales, p.42, donnez des informations sur le lieu, indiquez vos activités et donnez vos impressions ou sentiments.*

L'objectif de cette activité est d'utiliser les acquis en écrivant une carte postale de vacances.

À partir de cette activité, l'étudiant doit imaginer un (e) ami (e) qui habite en France, choisir son lieu d'habitation, indiquer ses activités et parler de ses sentiments comme indiqué dans la consigne pour rédiger une carte postale.

Comment un étudiant iranien pourrait-il faire cette activité quand il ne connaît pas bien la France, ni les différentes régions de France pour exprimer ses impressions ?

À la fin du dossier 2, pages 46 - 47, figure « un carnet de voyage » incluant des images variées de Paris et de différents lieux dans le monde (Chine, Rome, Orient...). Dans ces deux pages, il est demandé aux étudiants de répondre à cinq questions.



Nous limitons notre choix à trois questions :

1. Vous êtes à Paris, vous envoyez trois cartes postales.

Choisissez les trois photos qui représentent Paris, pour comparer votre choix avec celui de votre voisin (e)

2. Quelles photos ne représentent pas Paris, pour vous ?

Justifiez

3. Voici les légendes correspondant aux photos. Identifiez les lieux (cette activité comprend neuf légendes sur les images de l'activité précédente).

Cette tâche propose un parcours socioculturel et demande aux étudiants, d'abord une large connaissance de Paris, ses différents quartiers touristiques, et du monde entier pour identifier les lieux. Comment peuvent-ils répondre à ces questions alors qu'ils ne sont pas venus à Paris et n'ont donc pas découvert les quartiers touristiques de Paris ni le monde entier ? Il est bien évident qu'ils rencontrent des difficultés pour y répondre et ne sont pas capables de nommer les lieux, même en se référant aux légendes.

Cette situation se répète dans le dossier 4, « Carnet de voyage », à la page 78. Celui-ci concerne les fêtes et les traditions en France. À partir de définitions fournies dans ce « Carnet de voyage », l'étudiant doit identifier les fêtes et les traditions qui ont leur place en France.



1. Pour les principales fêtes célébrées en France, retrouvez les traditions.

Le jour de de l'an, la Saint-Valentin, mardi gras, Pâques, la fête de travail, la fête des Mères, la fête nationale, Halloween, Noël, la Saint- Sylvestre

1. *On regarde le feu d'artifice et on danse dans les petits bals de rue.*
2. *Les syndicats de travailleurs défilent et on offre du muguet à sa famille et à des amis.*
3. *On se réunit en famille pour un grand repas et on offre des cadeaux.*
4. *On se déguise en personnages terrifiants.*
5. *On déjeune en famille et les enfants cherchent les œufs en chocolat cachés dans le jardin.*
6. *Les amoureux s'offrent des cadeaux.*
7. *On mange des crêpes.*
8. *Les enfants offrent un cadeau à leur maman.*
9. *Tout le monde se souhaite une bonne année.*
10. *On se réunit entre amis pour fêter la fin de l'année.*

Dans l'activité 2, de la même page, ce manuel propose aux étudiants de choisir le symbole de chaque fête, à partir des illustrations.

En dessous de cette activité il y a des illustrations de symbole de chaque fête que l'étudiant doit identifier.

Comment un étudiant iranien peut-il faire ces activités de manière réelle, quand il n'a aucune connaissance des fêtes et des traditions françaises ni sur les symboles de chaque fête ?

À travers ces activités, les étudiants acquièrent les compétences langagières, même la compétence de communication, de manière artificielle sans relation concrète avec leur société réelle. De ce fait, ils doivent apprendre le français à partir des tâches qui ne sont pas naturelles et réelles chez eux. Les paramètres de la communication ne sont pas alors clairement définis chez eux, selon le contexte local et culturel de leur pays d'origine.

Ainsi, la réalisation des tâches, fait appel à l'interaction et à la médiation qui n'interviennent pas naturellement dans la communication.

Ces activités situent les étudiants dans un contexte étranger, dans des situations imaginaire et irréelles (un hôtel, une auberge de jeunesse en France, différents quartiers à Paris, des endroits situés à l'étranger, les fêtes françaises) avec des objectifs « demander des informations » « faire des échanges » « écrire une carte postale » « faire une comparaison », « s'exprimer et justifier le choix » « identifier les situations », etc.

Ces tâches ne sont pas créées à partir des activités de leur vie quotidienne. Ils n'arrivent pas alors à décrire leurs habitudes, leurs différentes activités quotidiennes, leurs comportements, les fêtes et les traditions de leur culture et les différentes régions de leur pays. C'est pourquoi ces tâches ne sont pas comprises comme des tâches réelles pour eux.

À travers ces activités, les étudiants n'ont pas l'occasion d'échanger sur leur vécu, leur avis, leur ressenti, leur propre culture. Autrement dit, ils interviennent dans des échanges à travers des activités qui n'existent pas dans leur culture propre et dans leur savoir socioculturel, leur valeur sociale et leur croyance individuelle non plus.

Dans ce cas, l'acquisition du français, le développement du savoir-faire, les interactions, chez les étudiants se font à travers des tâches artificielles.

Ces activités ne sont pas le reflet de situations authentiques et réelles en contexte national. C'est pourquoi les tâches proposées dans le manuel *Alter ego*, avec des objectifs divers, ne peuvent pas préparer les étudiants à utiliser activement le français pour se faire comprendre et parler. Ces activités n'apportent pas de sens linguistique et culturel réels dans les interactions communicationnelles chez les étudiants iraniens.

Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel *Le Nouvel Édito*

Le Nouvel Édito est un manuel actionnel qui fonctionne à travers un système de tâches, constructiviste et cognitif correspondant aux valeurs de la société française.

Comme les auteurs le mentionnent dans le guide pédagogique, l'un des éléments fort et apprécié dans ce manuel est « un large choix de documents authentiques actuels et variés sur la France et la francophonie » (Heu et al 2012).¹⁰⁹ Ainsi, les tâches proposées dans ce manuel comme les deux derniers ne s'inspirent pas du contexte iranien.

Le Nouvel édito dans ses tâches, demande la simulation de l'activité avec celle du pays d'origine de l'apprenant.

Prenons quelques exemples :

Ce manuel dans l'unité 4, dossier 1, page 71, « Documents », propose un article mettant en parallèle la France de l'année 1950 et celle de l'année 2011. À la gauche de cet article, nous pouvons voir la photo d'une femme en noir et blanc, qui s'appelle Françoise Dumont, prise en 1950. À sa droite, nous trouvons une photo en couleur d'une femme qui s'appelle Élodie, prise en 2011.

DOCUMENTS

Françoise en 1950, Élodie en 2011

Le géographe Gérard-François Dumont dresse un portrait de deux jeunes Françaises type, Françoise en 1950 et Élodie en 2011.

Françoise naît dans une famille de trois enfants et connaît le décès d'un nourrisson¹ parmi la vingtaine de personnes de sa parenté. Élodie n'a qu'un frère ou une sœur et tous ses cousin(e)s sont en bonne santé. La mortalité infantile est en effet 14 fois plus faible aujourd'hui qu'en 1950.

Françoise n'a plus que deux de ses grands-parents. Dans son quartier, elle connaît des personnes qui ont soigné leur tuberculose en sanatorium², des enfants souffrant de la poliomyélite³, des personnes mortes d'une infection. Élodie a encore ses quatre grands-parents et un arrière-grand-parent. Beaucoup de maladies incurables ont disparu et la poliomyélite est éradiquée⁴.

Une fois par semaine, Françoise se rend aux bains douches car son logement ne comporte qu'une salle d'eau tandis qu'Élodie passe le temps qu'elle veut dans son bain. Contrairement à Élodie, à chaque fois qu'elle va faire des courses ou veut passer un coup de fil, Françoise prend l'escalier car son logement n'a ni ascenseur, ni téléphone. Chaque soir, elle remonte des boulets de charbon⁵ dans un seau pour alimenter la cuisinière ou le poêle, seules sources de chaleur car l'immeuble n'a pas le chauffage central. Elle conserve ses biens alimentaires dans une glacière ou un garde-manger suspendu, moins pratiques et sûrs que le réfrigérateur. Elle ne possède pas non plus d'aspirateur.

Pour dresser ces portraits, l'auteur s'est inspiré de la méthode de Jean Fourastié qui comparait 150 ans d'évolutions sociales. En choisissant deux périodes rapprochées, le géographe a voulu que son analyse parle à des générations encore en vie.

Benoît RICHARD, Sciences Humaines, avril 2011.

1 Bébé. 2 Hôpital. 3 Maladie qui provoque une paralysie. 4 N'existe plus. 5 Combustible noir.

Dossier 1 C'est de famille

L'article fait une comparaison entre les modes de la vie de ces deux femmes : la taille et la composition de la famille, les conditions de santé et les maladies, l'équipement et le confort du logement en 1950 et 2011. Cet article parle, en général, de la croissance

¹⁰⁹ E. HEU et al., *Le nouvel édito*, op. cit.

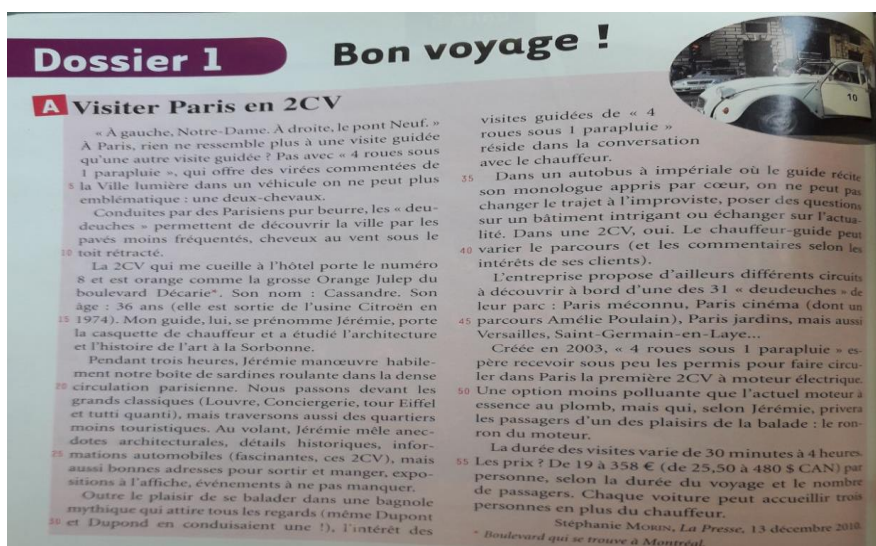
économique en France qui a bouleversé les modes de vie en France et dans les pays industrialisés.

Au bas de cet article, dans le cadre de la « Production orale » sont posées ces questions :

11. *Quelles sont les principales raisons d'un tel changement ?*
12. *Votre mode de vie ressemble-t-il à celui d'Élodie ? Quels sont les points communs et les différences ?*
13. *La jeunesse de vos parents ou grands-parents présente-elle des similitudes avec celle de Françoise, dans les années 1950 ?*
14. *Existe-il, dans votre pays, des prénoms emblématiques d'une époque, comme « Françoise », pour les années 1950 et « Élodie », pour les années 2000 en France ?*
15. *Connaissez-vous l'origine de votre prénom ?*

Cette activité rend compte des modes de vie en France correspondant à la situation économique, dans les années 1950 et 2011. À partir de cette activité, les étudiants doivent comparer les modes de vie en France dans les années récentes, pour faire des échanges et créer une approche actionnelle et des interactions en classe.

Le manuel dans l'unité 5, page 86, dossier 1 « Bon voyage », propose un article intitulé « Visiter Paris en 2 CV ». Sur la photo figure un jeune homme devant une voiture blanche qui a l'air ancienne. Il faut imaginer que la 2 CV est un moyen de transport. Cette voiture a un numéro signifiant que c'est un véhicule particulier appartenant à une agence. Cet article propose une nouvelle façon de visiter Paris, en voiture, en 2 CV. Il présente aussi des quartiers touristiques et moins touristiques de Paris.



En bas de cet article pour la « Compréhension écrite », ce manuel pose plusieurs questions. Nous en choisissons cinq en tant qu'exemples (page 86) :

1. *Lisez le titre et regardez la photo : à votre avis, quel sera le sujet de l'article ?*
2. *Quels sites et aspects de la capitale ce mode de visite permet-il de découvrir ?*
3. *Quels avantages est-ce que cela représente d'avoir un chauffeur particulier ?*
4. *Qu'est-ce qui indique que l'auteur s'adresse prioritairement à un public canadien ?*
5. *Quels mots et expressions sont employés pour désigner la 2 CV ?*

Le titre de cet article est « Visiter Paris en 2CV », ce qui concerne à l'évidence le voyage et la visite à Paris. Il est encore clair que cet article s'adresse en priorité au public francophone.

À partir de cette activité, les étudiants doivent répondre aux questions qui concernent la visite de la capitale de la France et de ses quartiers touristiques (Notre-Dame, la tour Eiffel, le Louvre, la Conciergerie) et moins touristiques (ceux qui permettent de découvrir un Paris différent : Paris méconnu, Paris cinéma...).

Ils doivent répondre aux questions précitées alors qu'ils ne connaissent pas ce type de visite en voiture (2 CV) et n'ont pas l'expérience d'une visite de Paris (quartiers touristiques et moins touristiques) avec une 2 CV qui signifie la Citroën « deux chevaux ».

Bien qu'ils soient en mesure de répondre aux questions à travers le texte, ces activités ne s'inspirent pas du tout de leur contexte d'origine.

En bas de cet article sont posées, trois questions. Nous en avons choisi deux :

6. *Préférez-vous faire une visite guidée de Paris à bord d'un autobus à impériale ou à bord d'une 2CV ?*
7. *Dans votre pays, par quoi la 2CV serait-elle remplacée ?*

Pour répondre à ces questions, les étudiants doivent comparer les deux moyens de découvrir Paris, en tenant compte des avantages et des inconvénients, alors qu'ils n'ont encore aucune expérience de la découverte de Paris en 2CV, pas plus qu'en autobus.

En page 87, pour la « Compréhension audiovisuelle », des étudiants sont invités à regarder et écouter une vidéo pour répondre aux questions ci-dessous.

Cette vidéo est un reportage télévisé concernant l'accueil de touristes par Marie LEPAGE, hôteesse d'un gîte à Luynes.

3 Les touristes étrangers sont de retour dvd



COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE

Entrée en matière

- 1 Regardez l'image extraite de la vidéo. Que vous permet-elle d'apprendre sur cette personne ?

1^{er} visionnage (du début jusqu'à 0'32'', sans le son)

- 2 À votre avis, de quel type de document s'agit-il ?
- 3 Quel sujet sera abordé ? Quels éléments vous permettent de le dire ?

2^e visionnage (en entier, avec le son)

- 4 Quelle est la clientèle qui fait vivre ce secteur ?
- 5 Comment se porte ce secteur ?
- 6 Où vit Jean-Paul ? Que va-t-il faire pendant son séjour ?
- 7 Pour Liliane, quels sont les avantages de ce mode d'hébergement ?
- 8 Pour Marie, qu'est-ce qui explique ce mode d'hébergement ?

Vocabulaire

- 9 Reformulez les trois énoncés suivants :
 - a | une ancienne grange du xv^e siècle
 - b | c'est une façon de recréer son coin
 - c | depuis 2008, la fréquentation de ce lieu a augmenté

Nous choisissons ces deux questions :

1. *Regardez l'image extraite de la vidéo. Que vous permet-elle d'apprendre sur cette personne ?*
2. *Quels sujets seront abordés ? Quels éléments vous permettent de le dire ?*

Cette activité exige d'abord que l'enseignant donne des explications sur la culture d'accueil de touristes par des Français puis explique ce que sont les gîtes à savoir, souvent des logements indépendants, traditionnels, situés à la campagne que les Français louent aux touristes, cela afin que les étudiants connaissent cette culture française et prennent des informations sur ce type d'accueil de touristes en France.

Concernant les fêtes et les traditions familiales françaises, pour la compréhension écrite et la production orale, ce manuel dans la partie « Civilisation », page 75, propose les activités suivantes :

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

CIVILISATION

A Fêtes et traditions familiales



— Une galette des rois pour 8 personnes, sans la fève, je vous prie.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le dessin et décrivez la situation : où se passe la scène ? Qui voyez-vous ? Quel est l'effet comique ?

PRODUCTION ORALE

2 Quelle fête, célébrée le 6 janvier, est liée à la galette des rois ?

3 À votre avis, pourquoi un roi est-il représenté sur le dessin ?

4 Savez-vous comment on célèbre cette fête en France ?

5 Cette tradition existe-elle dans votre pays ?

6 Que pensez-vous de l'aspect commercial que prennent certaines fêtes traditionnelles aujourd'hui ?

B QUIZ : quelques traditions...

Testez vos connaissances sur quelques traditions populaires en France.

1 Que mange-t-on traditionnellement le lundi de Pâques ?

a) Un gigot d'agneau avec des flageolets.
b) Un croque-monsieur avec une salade verte.
c) Une dinde aux marrons.

2 Qui a inspiré le personnage du père Noël ?

a) Napoléon.
b) Saint Nicolas.
c) Le premier pape.

3 Que font les Musulmans pendant la période du Ramadan ?

4 Quelle coutume est liée à la fête du Mardi gras ?

a) La préparation d'un repas gastronomique.
b) La dégustation de crêpes.
c) La possibilité de ne pas travailler.

5 Quelle fête a lieu le dernier dimanche du mois de mai ?

a) La fête du Travail.
b) La fête des Morts.
c) La fête des Mères.

6 Les noces d'or célèbrent combien d'années de mariage ?

dossier 1 C'est de famille

Entrée en matière

1. Observez le dessin et décrivez la situation : où se passe la scène ? qui voyez-vous ? quel est l'effet comique ?
2. Quelle fête, célébrée le 6 janvier, est liée à la galette des rois ?
3. À votre avis, pourquoi un roi est-il représenté sur le dessin ?
4. Savez-vous comment on célèbre cette fête, en France ?

Testez vos connaissances sur quelques traditions populaires en France.

1. Que mange-t-on traditionnellement le lundi de Pâques ?
 - a- Un gigot d'agneau avec des flageolets.
 - b- Un croque-monsieur avec une salade verte.
 - c- Une dinde aux marrons.
2. Qui a inspiré le personnage du père Noël ?
 - a- Napoléon
 - b- Saint Nicolas
 - c- Le premier pape
3. Quelle coutume est liée à la fête du Mardi gras ?
 - a- La préparation d'un repas gastronomique.
 - b- La dégustation de crêpes.
 - c- La possibilité de ne pas travailler.

4. *Quelle fête a lieu le dernier dimanche du mois de mai ?*
 - a- *La fête du Travail*
 - b- *La fête des Morts.*
 - c- *La fête des Mères.*
5. *Les noces d'or célèbrent combien d'années de mariage ?*
 - a- *30 ans*
 - b- *40 ans*
 - c- *50 ans*

Comme les deux manuels précédents, *Le nouvel édito* propose également les fêtes et les traditions qui sont attachées à la culture et à la société française. Ce n'est pas logique, si nous imaginons que les étudiants iraniens doivent en avoir une connaissance préalable pour établir une relation entre ces activités communicatives et les aspects socioculturels de leur société. Ces activités construisent des situations irréelles dans l'apprentissage des compétences communicatives en langue cible, chez eux.

Toutes les tâches mentionnées précédemment ne correspondent pas aux activités et aux interactions des étudiants iraniens dans leur communauté de valeurs socioculturelles.

L'une des difficultés essentielles de ces tâches est leur inadaptation aux conditions sociales, culturelles et individuelles des étudiants.

Toutes ces activités, comme les activités proposées dans les manuels *Reflets* et *Alter-ego*, mettent les étudiants dans des situations arbitraires, même si elles suivent des objectifs variés comme « comprendre un texte ou une vidéo », « répondre à des questions », « faire des échanges » et « écrire un texte ».

Même si les étudiants peuvent obtenir des informations et des connaissances à partir du texte et aux explications de leur enseignant, ces tâches ne s'inspirent jamais du contexte iranien où ils vivent.

À partir de ces tâches, ils sont loin d'être comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement qui les entoure.

Les tâches proposées dans ce manuel ne s'appuient pas sur les activités naturelles de la vraie vie des étudiants dans le but de leur offrir l'autonomie. Mais la notion des tâches communicatives se réfère à la réalité des activités en tenant compte des facteurs sociaux et culturels du pays d'origine de l'apprenant.

En résumé, à travers ces trois manuels (*Reflets*, *Alter ego*, *Le nouvel édito*) les quatre grandes compétences langagières, chez les étudiants, sont pratiquées avec des tâches

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

associées à des situations de la vie quotidienne française et ne correspondent pas à la culture et aux situations de la vie courante iranienne.

Conclusion

À travers l'analyse des tâches proposées dans les trois manuels, nous avons vu que ceux-ci abordent des aspects socioculturels de la société française s'accompagnant d'images, de vidéos, de documents variés.

En effet, ce chapitre s'est consacré à analyser ces trois manuels pour trois raisons :

- Premièrement, parce que ce sont les trois manuels utilisés dans le contexte universitaire iranien. Il est ainsi indispensable de les analyser puisqu'ils sont la source de l'acquisition de la compétence de communication chez les étudiants.

- Deuxièmement, parce qu'ils sont censés développer la compétence de communication des étudiants.

- Et enfin, pour répondre aux questions, que nous nous sommes posées au début de ce chapitre, à savoir :

- Les trois manuels utilisés sont-ils adaptés au contexte iranien, à la croyance et à la culture des étudiants ?

- Peuvent-ils offrir à des étudiants la compétence de communication dans des situations réelles ? Répondent-ils aux souhaits des étudiants et à leur besoin langagier ?

Pour répondre à ces questions, il faut dire que malgré les nombreuses activités, stratégies et les éléments fondamentaux proposés pour l'apprentissage du FLE dans chacun de ces manuels, ils ne correspondent pas à la culture et au contexte universitaire iranien, même en fournissant diverses activités communicatives.

Il semble que les trois manuels en proposant des techniques et des activités d'apprentissage ne sont pas pertinents pour les apprenants non francophones, dans un contexte hétéro-glotte comme l'Iran. Ceux-ci tentent de tenir compte des intérêts et des besoins du public francophone, tout comme de la variété des styles d'apprentissage.

À travers l'étude de l'ethnographie de communication, au troisième chapitre, il semble que chaque contexte exige son manuel précis et tous ces manuels, que nous venons d'observer, sont écrits en France pour le public francophone et la société française correspondant à la culture française. Ainsi, comment peuvent-ils correspondre au contexte iranien ?

C'est pourquoi il faut penser à la contextualisation et à la représentation des tâches communicatives dans un manuel FLE auprès des étudiants iraniens. Il faut réfléchir à un manuel qui prenne en compte les attitudes, les valeurs et les aspects socioculturels de la

société iranienne. Cela peut être un essor considérable vers l'autoévaluation et l'autonomie des compétences communicatives chez les étudiants iraniens.

En somme, pour que les étudiants puissent apprendre le français dans des situations concrètes, idéales et inspirées de leur société, il faut leur offrir un manuel contextualisé comprenant des tâches pertinentes grâce auxquelles ils pourront apprendre le français correspondant à leur culture et à leur vie réelle.

Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons obtenu différentes informations sur l'enchaînement de l'enseignement/apprentissage de FLE dans un contexte non-francophone comme l'Iran, ainsi que la connaissance des manuels et des stratégies utilisées en classe.

Nous avons observé que l'approche communicative est un aspect indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et que la compétence de communication est l'objectif visé de l'approche communicative qui est le cœur de cette recherche. Nous avons étudié la place de l'approche communicative, les besoins des étudiants et des tâches langagières dans ce contexte.

Nous avons analysé en profondeur le terme de la compétence de communication. Etudier les points de vue variés des différents auteurs, nous a permis de savoir qu'il n'y a pas une seule définition de ce terme. Nous avons trouvé que la compétence de communication est un concept polysémique et les définitions de Hymes sont plus proches de cette notion dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. Celles-ci précisent les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales : le savoir quand, comment et avec qui, il est approprié d'utiliser ces formes (voir Hymes 1980).¹¹⁰

Nous avons étudié les modèles et composants de la compétence de communication pour comparer leurs différentes définitions. La compétence de communication est un concept clé de l'ethnographie de communication et doit être en relation avec son contexte précis. À partir de l'étude de l'ethnographie de communication, nous avons vu qu'il faut établir une relation logique et concrète entre l'acquisition de la compétence de communication dans un contexte et les éléments socioculturels des apprenants dans le même contexte. Ainsi, pour acquérir cette compétence, il faut comprendre le contexte et tout ce qu'il contient et en relation avec lui.

Enfin, pour savoir s'il existe une relation logique entre les activités communicatives proposées dans les manuels et les aspects socioculturels de la société iranienne, nous avons analysé les trois manuels utilisés en classe. Car les manuels sont la source de l'acquisition des compétences communicatives dans les universités iraniennes. Après l'analyse des manuels, nous avons constaté qu'il n'y a pas de relation logique entre les aspects socioculturels du contexte iranien et les activités proposées dans les manuels. Pour confirmer tout ce que nous avons constaté dans cette partie par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien, nous allons consacrer la deuxième partie de cette thèse à une enquête pratique.

¹¹⁰ D. HYMES, *Vers la compétence de communication*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

En résumé, nous allons réaliser une enquête sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien pour recueillir des informations sur les aspects suivants :

1. Tout ce qui se passe dans les cours du FLE en Iran.
2. Sur quelles stratégies d'apprentissage se basent les cours du FLE en contexte universitaire.
3. Les pratiques des enseignants et les participations des étudiants dans les cours.
4. Les idées des enseignants et des étudiants sur les difficultés qui empêchent d'avoir un enseignement/apprentissage des compétences communicatives en FLE, de la meilleure façon possible.
5. Les impressions des enseignants et des étudiants sur l'enseignement/apprentissage du FLE avec les trois manuels utilisés (Reflets, Alter ego, Le nouvel édito), notamment, pour savoir si selon eux, ces manuels correspondent bien au contexte iranien et s'ils répondent aux besoins langagiers des étudiants.

Partie 2 : L'enquête de terrain

Introduction

La partie précédente nous a permis de recueillir des informations générales sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien, d'étudier les théories de l'approche communicative, les composantes de la compétence de communication, la modélisation et la contextualisation de la compétence de communication.

Ici, nous cherchons à obtenir des informations plus détaillées sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire, comme : le rôle des enseignants, des étudiants et des supports pédagogiques, les façons de pratiquer la compétence de communication du FLE, les techniques utilisées, les idées des individus sur les manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous souhaitons savoir si les enseignant(e)s prennent en compte les besoins des étudiants et leurs connaissances antérieures dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'ils/elles utilisent différentes stratégies pour pratiquer le FLE et pour favoriser les situations interactives auprès des étudiants afin de leur donner une autonomie d'apprentissage.

Enfin, nous souhaitons savoir s'il existe une adaptation et une relation entre les nouvelles connaissances et les connaissances préalables chez les étudiants, s'il y a un lien entre les contenus, les thématiques et activités proposées dans les manuels et l'environnement socioculturel de l'étudiant pour l'enseignement/apprentissage du FLE de manière efficace.

Tous ces raisonnements nous ont amenée à réaliser une enquête en contexte universitaire iranien. Cette investigation est une procédure codifiée qui nous permet d'obtenir des informations sur le champ d'étude. Elle révèle les points forts et les axes à améliorer.

Cette partie contient une enquête par questionnaires pour collecter toutes les informations nécessaires sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans l'intention d'en tirer des conséquences.

Chapitre 4 Les entretiens avec des enseignant(e)s, des étudiant(e)s iranien(ne)s et les enregistrements des cours

Introduction

Ce chapitre contient des informations sur le déroulement de l'enquête, du type de questionnaires distribués auprès des enseignants/étudiants et particulièrement, des observations des cours de FLE, des entretiens avec les enseignant(e)s et les étudiant(e)s.

Nous parlons de questions ouvertes, des questions quantitatives et des questions fermées.

Nous évoquons aussi les difficultés que nous avons rencontrées au moment où nous avons mené cette enquête.

Cette consultation contient également des entretiens directifs avec les enseignant(e)s et les étudiant(e)s pour connaître leurs points de vue sur le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE avec les manuels utilisés.

Nous avons fourni des vidéos enregistrées de parcours d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire. Nous avons filmé les six cours de français dans lesquels les manuels utilisés sont « Alter-ego » et « Le nouvel édito » et les trois cours de conversation dans lesquels l'enseignant(e) propose un livre de communication, des documents authentiques sous format papier ou des sujets de discussion pour pratiquer le FLE, notamment la compétence de communication.

2.4.1 Déroulement de l'enquête

Nous avons souhaité faire une enquête auprès d'une population universitaire comprenant des enseignant(e)s et des étudiant(e)s. C'est pourquoi nous avons choisi les quatre facultés de langues étrangères, au sein de quatre universités, situées à Téhéran. Trois sont des universités d'État (les Universités de Téhéran, Shahid Beheshti et Allameh Tabatabai) la quatrième (l'Université Azad Islamique Téhéran Branche Centrale) est une Université privée.

Les personnes interrogées dans ce sondage sont des groupes d'enseignant(e)s qui donnent des cours de FLE en première et deuxième années de licence, spécialement des cours de français/grammaire, de conversation, et des groupes d'étudiants qui étudient le français au même niveau et sont novices dans leur apprentissage. Pour réaliser cette enquête, nous limitons notre choix à ces personnes car, ils/elles sont des acteurs(trices) principaux(ales) de l'enseignement/apprentissage du FLE sans oublier que l'utilisation d'un manuel est un élément non négligeable en première et deuxième années de licence.

Nous avons aussi choisi un échantillon d'interviewés dans des groupes d'enseignantes et d'étudiantes de même niveau.

Nous avons effectué une recherche pratique continue pendant deux ans, dans les disciplines « traduction et littérature française » en 2014 et 2015.

Pendant notre recherche pratique, nous avons été confrontée à des problèmes multiples. Par exemple, pour recueillir des réponses aux questionnaires, nous nous sommes beaucoup déplacée dans les Universités et après plusieurs déplacements, nous avons constaté que certain(e)s d'enseignant(e)s ne répondaient pas aux questionnaires. Certain(e)s nous ont affirmé les avoir laissés à la maison et oublié d'y répondre. D'autres ont déclaré être trop occupé(e)s et manquer de temps pour y répondre.

Finalement, nous avons réussi à recueillir les questionnaires mais certaines réponses ne sont pas toujours utiles. Nous avons aussi rencontré des problèmes administratifs, comme par exemple, obtenir la permission officielle du président de la faculté de langues étrangères pour la réalisation de l'enquête spécialement pour l'enregistrement des cours.

Pour répondre aux exigences de notre recherche, nous avons eu recours à deux types d'enquêtes : *quantitatives* et *qualitatives*. L'enquête quantitative s'effectue à l'aide « de questionnaires fermés et de textes projectifs ou réactifs et restitue les résultats sous forme

de graphiques et de tableaux quantifiés, selon des traitements statistiques adaptés » (Billiez et Millet, voir Castellotti 2004).¹¹¹

L'enquête qualitative contient des « analyse discursives qui tentent de tracer une ligne de démarcation avec la traditionnelle analyse de contenu » (ibid.).

Ces deux types d'enquêtes sont nommées enquête *semi-directive* et enquête *directive* par Blanchet (2011).¹¹² « L'enquête *semi directive* est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien ou parfois sur questionnaire écrit, l'enquêteur se contenant de le suivre dans le dialogue. L'enquête *directive* est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité » (ibid.).

Dans le chapitre suivant, nous préciserons les détails de deux types d'enquêtes effectuées en décrivant les informations que vise à obtenir chaque questionnaire.

Les questionnaires

Le questionnaire que nous avons établi, était destiné aux enseignant(e)s et aux étudiant(e)s de notre échantillon et comprenait des questions fermées, ouvertes et mixtes.

• Les questions fermées

Les questions fermées permettent aux personnes interrogées de choisir plusieurs réponses déjà incluses dans la structure de la question. Ce genre de question nous aide à fixer le sens de la réponse mais en même temps, il limite la possibilité d'expression chez la personne interrogée. Il facilite l'expression de la réponse mais, à la fois, il pourrait influencer la réponse de la personne.

Lors de l'élaboration de notre questionnaire, nous avons établi plusieurs types de questions : dichotomiques, multi-chotomiques et avec échelle d'attitude.

Les questions fermées dichotomiques se caractérisent par la simplicité du questionnement et du traitement statistique. Elles obligent le répondant à choisir une seule réponse parmi deux modalités.

¹¹¹ Jaqueline BILLIEZ et Agnès MILLET, *Représentations Sociales : Trajets Théoriques et Méthodologiques*, in CASTELLOTTI Véronique & MOCHET Marie-Anne, *Les Représentations Des Langues, Références, Modèles, Données et Méthodes*, Didier-Erudition, Paris, 2004.

¹¹² Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, [Montréal], Agence universitaire de la francophonie, 2011.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Exemple :

- *À l'extérieur de la classe, êtes-vous en contact avec la langue française ?*

a) *Oui* ☐

b) *Non* ☐

Les questions fermées multi-chotomiques accordent au répondant plus de liberté dans son choix. Il peut choisir une seule réponse parmi plusieurs modalités, ce qui est le cas des questions fermées multi-chotomiques à choix unique.

Exemple :

- *Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?*

a) *Plus de 5 ans* ☐

b) *Plus de 10 ans* ☐

c) *Plus de 20 ans* ☐

d) *Plus de 30 ans* ☐

Le répondant peut aussi choisir plusieurs réponses parmi plusieurs modalités, nous qualifierons ainsi la question fermée multi-chotomique à multiple choix.

Exemple :

Pourquoi avez-vous choisi d'être enseignant de français ?

a) *Pour sa valeur sociale* ☐

b) *Pour réaliser des ambitions personnelles* ☐

c) *Par la passion pour ce métier*

d) *Autre, Précisez*

Les questions fermées avec échelle d'attitude nous permettent de quantifier des informations d'ordre quantitatif au moyen d'une échelle de nuances chiffrées.

Exemple :

Connaissez-vous vos étudiants ?

a) *Très bien* ☐

b) *Bien* ☐

c) *Assez bien* ☐

- **Les questions ouvertes**

Dans ce genre de questions, la personne interrogée a toute liberté dans sa réponse et aucune modalité ne lui est imposée.

Dans des questions ouvertes de type texte, le répondant a la liberté de répondre par un mot, une phrase ou plusieurs phrases.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Exemple :

- *Que représente pour vous la langue française ?*

a) *En expression orale*

b) *En expression écrite*

c) *En compréhension orale*

d) *En compréhension écrite*

- *Comment développez-vous les capacités langagières du FLE chez des étudiants en matière d'interaction et de conversation orale ?*

- **Les questions mixtes**

Les questions mixtes essaient de trouver le juste milieu entre l'influence exercée sur la personne interrogée par des questions fermées et la liberté que les questions ouvertes lui offrent. Cette fonction réconciliatrice des questions mixtes est évoquée par Singly (2005)¹¹³ qui les définit comme « un compromis entre questions ouvertes et questions fermées, le primat étant accordé aux dernières, avant tout, pour des raisons d'économie ».

Exemple :

Quels matériaux utilisez-vous dans votre cours ?

a) *Le tableau et le marqueur*

b) *Des dessins et des figurines*

c) *Un magnétophone*

d) *Un ordinateur*

e) *Le guide du professeur*

f) *autre, précisez*

¹¹³ François de SINGLY, *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Armand Colin-Romaine., Paris, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les entretiens avec les enseignant(e)s et les étudiant(e)s

« L'entretien est un parcours. Il est comme l'*habitus* (l'*habitus* caractérise l'ensemble des usages et des façons de constituer d'un groupe social donné), il est en quelque sorte une « improvisation réglée » (Bourdieu 1980).¹¹⁴ « L'entretien fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet, Gotman et Singly 1992).¹¹⁵

D'après Blanchet, Gotman et Singly (2005)¹¹⁶ « l'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien est ce que nous pouvons rassembler sous le terme d'« idéologies » à savoir « une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » ».

Couratier et Christian (2007)¹¹⁷ ont également indiqué que « dans les interviews de type semi-directif l'usage du magnétophone reste toujours à conseiller mais il peut se doubler d'une prise de notes externe qui permettra de faciliter la retranscription et/ou l'analyse ».

Afin d'obtenir les opinions et les impressions de l'échantillon interviewé sur les manuels utilisés dans le cours du FLE, nous avons fait des entretiens semi-directifs avec les enseignantes et certaines étudiantes (peu nombreuses). Il faut préciser que tout l'échantillon d'interviewé(e)s était composé de femmes.

Notre objectif a été d'interviewer spécialement des enseignant(e)s mais au moment où nous avons parlé à une enseignante, nous étions dans un cours de FLE devant les étudiants, nous leur avons aussi demandé de donner leur point de vue sur les manuels utilisés dans le cours. Mais la plupart de temps, nous avons mené l'interview avec les enseignantes dans leur bureau. À partir des questions posées, nous avons essayé de nous concentrer sur les avantages et les inconvénients des manuels utilisés en cours de FLE selon les enseignantes. Nous avons noté des descriptions et des idées de l'échantillon d'interviewés sous format papier sauf pour l'une des interviews que nous avons enregistrée.

¹¹⁴ Pierre BOURDIEU, *Le Sens Pratique*, Minuit., Paris, 1980.

¹¹⁵ Alain BLANCHET, Anne GOTMAN, et François de SINGLY, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (Paris : Nathan, 1992).

¹¹⁶ Alain BLANCHET, Anne GOTMAN et François de SINGLY, *L'entretien*, [Paris], A. Colin, 2005.

¹¹⁷ Claire COURATIER et Miquel CHRISTIAN, *Les Études Qualitatives : Théories, Applications, Méthodologies, Pratiques.*, L'Harmattan (Paris, 2007).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Nous avons réalisé un entretien avec quinze enseignantes. Nous avons choisi l'échantillon interviewé parmi les enseignant(e)s qui donnent les cours avec les manuels de FLE.

L'objectif visé a été en particulier de savoir si les manuels utilisés en contexte universitaire iranien correspondent aux aspects socioculturels du public visé, s'ils répondent aux besoins des étudiants, si les étudiants à partir de ces manuels peuvent pratiquer le FLE de manière réelle et naturelle correspondant à leurs valeurs sociales.

Nous reproduisons ici, leurs réponses et leurs impressions, en général.

Quand nous avons posé la question *comment trouvez-vous les manuels utilisés dans le cours du FLE en Iran ?*

Les étudiants ont répondu : « chez nous, Alter ego, est une méthode difficile pour commencer à apprendre le français, notamment pour les étudiants au niveau débutant. Avec ce manuel, quand nous nous souhaitons intervenir dans une situation communicative, nous ne pouvons pas mettre en pratique ce que nous avons appris pendant nos études à l'Université. Nous apprenons par exemple, la conjugaison des verbes au conditionnel ou subjonctif, ou les pronoms relatifs et les pronoms « en » et « y », mais nous ne savons pas encore où et quand on doit les utiliser. Alors que, l'essentiel de l'apprentissage d'une langue est bien d'en profiter en parlant dans des situations variées ».

Elles ont fait une remarque sur les dispositions des leçons dans le manuel Alter-ego en disant que : « l'ordre des leçons n'est pas satisfaisant dans ce manuel ».

D'après ces étudiantes, dans ce manuel, la phonétique n'est pas bien mise en valeur pour le niveau débutant. Elles ont remarqué qu'elles ont beaucoup de problèmes pour la prononciation, même au début des leçons et qu'elles rencontrent des mots difficiles à prononcer.

Elles nous ont dit : « Alter-ego, est peut-être un bon manuel pour le niveau intermédiaire ou avancé pour ceux qui ont décidé de participer à l'examen DELF ou DALF et pour ceux qui veulent bien connaître la culture, la civilisation et les coutumes françaises, mais n'est pas un bon manuel pour les étudiants iraniens de niveau débutant ceux qui veulent commencer à apprendre le FLE ».

Certaines d'entre elles ont eu l'expérience de l'enseignement du français dans des Instituts de langues étrangères du pays, elles ont commencé à comparer les manuels les uns avec les autres.

Elles ont ajouté : « le manuel *Café-Crème* est plus facile qu'*Alter-ego*, bien qu'il soit plus ancien, surtout au niveau du lexique ».

Selon les enseignantes, le manuel *Reflets* contient une approche actionnelle arbitraire chez les étudiants iraniens. Dans ce manuel, les dialogues sont simulés ou les productions orales ne sont pas suffisantes pour préparer les étudiants à comprendre un échange langagier authentique.

D'après elles, le manuel *Reflets* n'a pas un très bon niveau dans l'exploitation de la compréhension orale chez les étudiants car les documents sonores ne sont pas toujours compréhensibles parce que les personnages n'articulent pas clairement, ils parlent trop vite et avec un accent incompréhensible surtout pour des étudiants de niveau débutant, comme le québécois, par exemple. La majorité des étudiants se retrouvent déconcertés devant certaines activités d'écoute car ils ne sont pas arrivés à comprendre les dialogues et sont ainsi bloqués vis-à-vis des productions écrite et orale.

D'ailleurs, dans le guide pédagogique de ce manuel, rien n'est expliqué sur la façon de pratiquer les activités d'écoute. Les consignes d'écoute de *Reflets*, ne sont pas tellement claires et le nombre d'écoutes n'est pas précisé.

Elles ont ajouté que « dans tous les films de *Reflets*, nous voyons continuellement trois personnages principaux et les étudiants trouvent ennuyeux de regarder des films, souvent avec les mêmes acteurs ».

Dans le manuel *Reflets*, les questions posées aux étudiants ne sont parfois pas compatibles avec le niveau A1. L'étudiant n'est pas capable de s'exprimer et de rédiger ses hypothèses.

L'autre catégorie d'enseignantes utilisant le manuel d'*Alter-ego*, a souligné que « dans *Alter-ego*, nous ne pouvons pas trouver un sujet réel qui correspond à notre culture sociale. Les activités proposées sont loin de celles que les étudiants peuvent avoir dans leur vie quotidienne. *Alter-ego* est une bonne méthode pour quelqu'un qui souhaite passer les examens TCF, TEF, DELF ou DALF, pour émigrer vers les pays francophones, comme le Québec ou la France par exemple, mais ce n'est pas une bonne méthode pour les étudiants iraniens ».

Selon elles, enseigner page par page un manuel, dans le temps restreint des cours de l'Université, pendant un ou deux semestres, ce n'est pas possible, cela prend beaucoup trop de temps.

Selon l'une des enseignantes qui a cinq ans d'expérience de l'enseignement du français avec le manuel Reflets à l'usine d'Iran Khodro (l'usine de fabrication de voitures), Reflets est un manuel difficile mais plus pratique, surtout sur les points grammaticaux. Elle a ajouté que Reflets comprend des points grammaticaux assez courts qui demandent bien des explications et des illustrations par l'enseignant(e). Elle a insisté sur la façon d'enseigner et sur les contenus des leçons qui doivent stimuler la motivation d'apprendre le français chez les étudiants.

D'après l'autre catégorie, dans un manuel comme Alter-ego, les leçons sont souvent construites autour d'un objectif de communication précis qui donne d'ailleurs leurs titres, par exemple :

- s'informer sur l'hébergement
- réserver à l'hôtel
- situer un lieu
- décrire physiquement
- indiquer un itinéraire

Ceci est bien sympathique dans un but de clarté mais limite aussi rapidement les possibilités d'activités de communication (exemple : les étudiants ont appris à s'informer sur l'hébergement, ils vont encore jouer une scène pour s'informer sur un hébergement). Ce type de séquence à répétition ennuie vite les étudiants

Selon elles, dans ce manuel, les activités proposées sont trop passives et manquent d'interactions. Elles consistent essentiellement pour l'étudiant à répondre correctement aux questions posées (exercices d'écoute et de compréhension écrite, point langue). Il manque d'interaction avec le groupe et d'activités de conversation. Les enseignantes pointent que dans le manuel Alter-ego, il y a une mécanique trop extravagante et suffocante. Les séquences se suivent et se ressemblent à peu de choses près, sans le petit supplément d'âme. Après le stade de la découverte pour les étudiants, il existe clairement un risque d'ennui (j'écoute, je réponds, je systématise, je fais l'exercice, je parle une minute ou je fais un jeu de rôle, et nous recommençons...). C'est ainsi qu'Alter ego est un manuel très scolaire et peu adapté à un groupe d'adultes.

Nous avons également parlé avec d'autres catégories d'enseignantes qui avaient un point de vue différent. D'après elles, Alter-go est un manuel qui se base sur l'interaction et l'échange entre l'enseignant et les étudiants. La majorité de ces derniers participent activement et volontairement au cours. L'abondance des jeux de rôle dans chaque dossier

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

et la participation active des étudiants, nous révèlent bien que ce manuel en tant qu'outil pédagogique offre plusieurs atouts pouvant promouvoir les processus d'enseignement/apprentissage. À part ce manuel, nous privilégions également les technologies de l'information et de la communication et les ressources d'Internet afin d'encourager la motivation des étudiants pour qu'ils puissent faire des recherches. Ce moyen pourrait également ouvrir des horizons didactiques plus larges, permettant à l'étudiant d'acquérir plus d'autonomie, plus d'assurance dans son apprentissage, d'apprendre de façon divertissante et surtout de développer ses capacités linguistiques, interculturelles.

D'après les enseignantes de l'université de Shaïd Behshit, qui utilisent le manuel *Le Nouvel édito* dans le cours de deuxième année de licence (la seule université qui a récemment remplacé *Le Nouvel édito* par *Reflets*) les points grammaticaux dans ce manuel ne sont pas intimement liés aux thématiques du dossier. L'une des remarques concerne des erreurs existantes dans ce manuel. Par exemple, dans le cadre de « Remarques » à la page 78 : « je doute que, est suivi de l'indicatif ».

Elles pointent encore que dans *Le nouvel édito*, l'organisation d'ordre syntaxique n'est pas assez structurée. En effet, le subjonctif présent est enseigné à l'unité 1, dossier 2, alors que le participe présent et le gérondif qui sont plus faciles à l'apprentissage, sont enseignés à l'unité 7 et les pronoms simples à l'unité 9. D'après elles, le guide pédagogique de ce manuel, comme le support pédagogique, n'est pas accompagné par le livre de l'apprenant et le cahier d'exercice, il faut alors se le procurer uniquement en ligne.

Elles considèrent que le manuel « Le nouvel édito » n'a pas un bon niveau pour la compréhension audiovisuelle et pour la compréhension orale, car parfois les prononciations des mots par des personnages sont plus rapides et souvent incompréhensibles pour les étudiants.

Enfin, selon elles « Le nouvel édito » est un manuel riche, plein d'aspects socioculturels correspondant aux valeurs sociales des apprenants francophones mais ce n'est pas un manuel adapté à la société iranienne.

Les enregistrements et l'observation de classes de FLE en Iran

Nous avons effectué des observations de classes et procédé à des enregistrements de cours afin d'analyser la présence et l'utilisation réelle de la langue française dans la transmission des savoirs disciplinaires aux étudiants.

Pendant notre recherche nous avons assisté à neuf cours de FLE dans trois Universités de Téhéran, Shahid Beheshti et d'Allameh Tabatabai (les cours de français/grammaire et conversation en première/deuxième années de licence) afin d'observer le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en classe.

Il faut préciser que dans l'Université Azad Islamique, nous avons seulement distribué les questionnaires parmi le public visé.

Nous avons participé à six cours de français qui utilisent les manuels Alter-ego et Le nouvel édito. Du fait que les techniques des enseignant(e)s ont été presque similaires dans les cours de français/grammaire, nous avons assisté à trois cours de conversations de préférence à d'autres cours de français/grammaire, avec le manuel Reflets.

Dans les cours de conversation, l'enseignant détermine le déroulement du cours, soit par un livre de communication, soit par des documents authentiques au format papier, soit à l'oral en lançant un sujet libre pour communiquer.

Dans certains cours l'enseignant est une femme et dans d'autres c'est un homme. Ces cours comportent un nombre variable d'étudiants, dix, quinze, vingt personnes avec en moyenne douze étudiant(e)s dans chaque cours.

Dans un cours d'une heure et demie, nous avons assisté à quarante minutes ou une heure de cours pour faire les observations et l'enregistrement des vidéos. Nous avons effectué notre enquête au début de l'année scolaire, c'est pourquoi la majorité des enseignant(e)s étaient en train d'enseigner les premières leçons des manuels.

Il n'est pas inutile de rappeler que le sexe est un facteur important dans les universités iraniennes. Dans les universités sélectionnées (celles de Téhéran, Shahid Beheshti, Allameh Tabatabai, Azad Islamique) la majorité des enseignants sont plus des femmes que des hommes. Dans l'Université Allameh Tabatabai, les cours des filles sont complètement séparés des cours de garçons car c'est une université d'État qui se conforme à la religion islamique plus que l'université privée. Ainsi, dans les universités d'État, il est normal que des filles soient séparées des garçons tout en suivant les mêmes cours.

Concernant le style d'enseignant(e), il convient de dire que dans des cours de français/grammaire au premier semestre, surtout au niveau débutant, nous avons vu que les techniques des enseignant(e)s étaient à peu près pareilles. Les enseignant(e)s invitent les étudiants à s'exercer à l'oral du FLE par la répétition de la conjugaison des verbes, du vocabulaire et des phrases courtes dans le cadre du manuel. Parmi elles/eux nous avons vu

que certain(e)s échangent beaucoup avec les étudiant(e)s, étant plus actif(v)es et plus intéressé(e)s par l'acte d'enseigner que d'autres.

Dans le premier cours de français/grammaire, avec le manuel *Alter-ego* (niveau débutant) nous avons remarqué que, pour la première leçon du dossier 0, intitulée « se présenter », l'enseignante s'est d'abord présentée puis a donné plusieurs exemples de présentation. Ensuite, elle a invité les étudiant(e)s à passer au tableau pour se présenter. Dans l'intention de continuer cette activité, l'enseignante a demandé à deux étudiant(e)s qui sont venu(e)s au tableau, de choisir deux autres personnes pour passer au tableau et se présenter.

Ce processus s'est répété pour tous/toutes les étudiant(e)s dans la classe. Pendant ce temps l'enseignante est intervenue pour corriger les fautes.

Elle a mis les étudiants dans une situation d'interaction en binôme, les faisant se saluer et se présenter même avec des productions courtes et simples.

L'enseignante nommait les nationalités et les noms des pays. Elle écrivait les nationalités masculines au tableau en demandant des nationalités féminines aux étudiants(e)s. En écrivant au tableau, elle expliquait les différences de terminaisons des nationalités. Ensuite, l'enseignante et les étudiant(e)s ont pratiqué tous ensemble les adjectifs, les professions et l'État civil.

Par la suite, elle voulait apprendre aux étudiants à « se présenter ». Elle a, elle-même, présenté l'un des étudiants aux autres en indiquant son nom et son prénom. Puis, elle leur a demandé de se présenter les un(e)s aux autres. Par la suite, l'enseignante leur a demandé de faire des exercices du manuel comme la conjugaison des verbes *être* et *avoir*. Puis chacun(e)/chacun a fait l'un des exercices.

L'enseignante expliquait la conjugaison d'un verbe comme « s'appeler », toujours en l'écrivant au tableau et demandait aux étudiants d'en répéter la conjugaison. Après, elle a demandé :

« Qui peut conjuguer ce verbe sans regarder le tableau ? » Les étudiant(e)s l'ont fait volontiers. Ils/elles ont commencé à « se présenter » dans la classe.

L'enseignante leur a demandé de faire l'activité du manuel qui concerne la conjugaison du verbe « s'appeler ». Par la suite, chacun a lu une activité à haute voix. Pendant ce temps, l'enseignante a accompagné les étudiants pour faire l'activité en résolvant les ambiguïtés au niveau de la prononciation et de la signification des mots.

Dans le second parcours, concernant l'activité de la « journée européenne des langues » faite sous la forme d'un cocktail de bienvenue, pour identifier les situations, l'enseignante a posé les questions suivantes :

- « Ici, Cocktail, ça veut dire quoi ? »
- « C'est une fête nationale ou internationale ? »
- « Qui sont les participants ? »
- « Quelles nationalités y ont participé ? »

Les étudiants ont répondu à ces questions à l'aide de leur enseignante.

Dans l'activité suivante, dans un but de compréhension orale et d'identification des nationalités des participants, l'enseignante a laissé les étudiants écouter des dialogues en disant qu'il fallait préciser quel dialogue correspondait à quel dessin et quelles étaient les nationalités. Après avoir écouté des dialogues enregistrés sur le CD/DVD de manuel, l'enseignante a posé d'autres questions.

Les étudiants y ont répondu en essayant de déterminer quelle photo correspondait à quel dialogue et l'enseignante les a accompagnés dans cette activité.

Ensuite, à la demande de l'enseignante, chaque étudiant(e) a lu une phrase. Pendant ce temps l'enseignante a corrigé les fautes de prononciation. Pour l'activité suivante, ils/elles écoutaient des dialogues et, après l'écoute, répondaient aux questions contenues dans le manuel à la demande de l'enseignante, avec son aide également. Après cette activité, l'enseignante a mis les étudiants en groupes de trois pour s'entretenir et se présenter l'un à l'autre. Les étudiants ont fait cet entraînement.

Nous avons constaté, lors que nous étions dans le cours, que certain(e)s étudiant(e)s timides n'osaient pas dialoguer ou s'ils/elles l'ont tenté, ils/elles l'ont fait à voix basse empruntée. L'enseignante les a alors encouragé(e)s à parler en souriant ouvertement à leur engagement et en les complimentant : « très bien, excellent, poursuivez ».

Dans ce cours l'enseignante communiquait plus en français qu'en persan, sauf pour les mots difficiles qu'elle traduisait en persan. Parfois, elle utilisait des gestes pour expliquer la signification des mots ou des verbes.

Dans le deuxième cours de français avec Alter-ego (au premier semestre, au niveau débutant) le sujet de la leçon est l'usage de « tu » et « vous » dans les situations formelles et informelles. L'enseignante en a d'abord donné plusieurs exemples et après, elle a posé beaucoup de questions aux étudiants. Elle a produit des phrases courtes et simples, leur a demandé de répondre à ses questions tous ensemble. Les étudiantes devaient

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

lui répondre en utilisant les prénoms « je » et « vous » pour construire des phrases amicales et inamicales. L'enseignante a accompagné les étudiants dans la construction des phrases et leur a demandé de les répéter.

L'enseignante a demandé :

« Comment allez-vous ? »

Elles ont répondu toutes ensemble :

« Nous allons bien, merci »

Elles ont répondu à cette question toutes ensemble mais parfois l'enseignante a demandé de le faire une par une.

L'enseignante a continué sur ce schéma en posant ces questions :

« Mademoiselle, êtes-vous professeur de français ? »

« Es-tu professeur de français ? »

« Êtes-vous chauffeur de taxi ? »

« Es-tu chauffeur de camion ? »

« Es-tu journaliste ? »

« Êtes-vous pilote ? »

Les étudiantes ont répondu à ces questions avec « je » et « nous » en accompagnant leur enseignante. Elles ont répété les phrases à haute voix, toutes ensemble.

Dans le même parcours, l'enseignante leur a demandé de répondre aux questions à la forme positive et négative. Avant de construire les phrases négatives, l'enseignante leur a demandé de conjuguer le verbe « être » au négatif. Elles l'ont fait simultanément à haute voix.

Par la suite, l'enseignante posait des questions simples et leur demandait d'y répondre négativement. Par exemple :

« Vous êtes professeur de français ? »

« Vous êtes pilote ? »

« Vous êtes chauffeur de camion ? »

« Je suis secrétaire ? »

« Tu es ingénieure ? »

Les étudiantes ont répondu à la forme négative. Après, chacune à son tour, devait poser l'une de ces questions à sa camarade et la camarade devait lui répondre aux formes négative et positive.

Elles ont repris les éléments de présentation. D'abord, l'enseignante a posé ces questions à l'une des étudiantes :

« Vous vous appelez comment ? »

« Tu t'appelles comment ? »

Elle s'est présentée. Ensuite, l'enseignante a demandé à chaque étudiante de poser ces questions à ses camarades et celles-ci répondaient l'une après l'autre. Ce schéma a été répété pour « se présenter ». De cette manière, toutes les étudiantes ont joué ce jeu dans des échanges en binômes. Après, elles ont pratiqué la construction des phrases positives et négatives suivant le même schéma que nous venons d'expliquer plus haut.

Par la suite, l'enseignante a conjugué les verbes, tels que : « aimer », « adorer », « écouter », « parler », « habiter » au tableau et les étudiantes ont pris des notes. Ensuite, elle leur a demandé de conjuguer ces verbes à la forme négative en regardant au tableau. Elles l'ont fait toutes ensemble à haute voix.

L'enseignante, pour attirer l'attention des étudiantes, s'est servie de marqueurs colorés rouges pour écrire la négation « ne...pas ». Elle posait les questions aux étudiantes et leur demandait d'y répondre à la forme négative :

« Aimez-vous écouter le professeur ? »

« Êtes-vous fatiguée ? »

« Aimez-vous regarder le tableau ? »

« Aimez-vous regarder le soleil dans le ciel ? »

« Aimez-vous chanter dans la cour ? »

Les étudiantes ont répondu à ces questions par la négative.

L'enseignante a conjugué au tableau des verbes irréguliers comme les verbes « apprendre » et « comprendre ». Elle a donné les explications sur la conjugaison de ces verbes en écrivant au tableau avec les marqueurs noir et rouge.

Après avoir pris des notes, les étudiantes ont répété la conjugaison du verbe au tableau en suivant leur enseignante.

L'enseignante a demandé à une des étudiantes de passer au tableau pour conjuguer le verbe « apprendre » et les autres l'accompagnaient en conjuguant à haute voix.

Elles ont conjugué ces verbes ensemble, à haute voix. L'enseignante posait quelques questions avec ces verbes et demandait d'y répondre par la négative :

« Vous comprenez le français ? »

« Vous apprenez le français ? »

Les étudiantes ont répondu à ces questions aux formes positive et négative.

L'enseignante a encore repris la conjugaison d'un verbe du premier groupe, comme « habiter ». Elle l'a écrite au tableau et les étudiantes l'ont conjugué à haute voix en regardant le tableau.

L'enseignante a demandé :

« Il habite à Paris ? »

« Elle habite à Moscou ? »

« Vous habitez à Ispahan ? »

Les étudiantes lui ont répondu, aux formes négative et positive. Chacune des étudiantes a posé une question en utilisant ce verbe et sa camarade devait lui répondre par la négative.

Ici, l'enseignante a fait un rappel pour les prépositions de différents pays précisant que pour les pays féminins il faut utiliser la préposition « en » et pour les pays masculins il faut se servir de la préposition « au ». En ajoutant que pour les pays qui sont masculins mais commencent par une voyelle, il faut utiliser la préposition « en ». Elles ont continué leur schéma de construction de phrases positives et négatives comme précédemment à travers les questions suivantes :

« Quelle est votre nationalité ? »

« Vous habitez en Allemagne ? »

« Elle est suédoise ? »

« Il est portugais ? »

« Vous habitez à Téhéran ? »

« Vous habitez au Maroc ? »

« Tu habites aux États-Unis ? »

Dans ce cours, l'enseignante communiquait plus volontiers en persan, pour expliquer les phrases compliquées. Quand elle énonçait une phrase un peu compliquée en français, elle la traduisait immédiatement en persan.

Dans le troisième cours de français, avec le manuel Alter-ego, nous avons découvert que l'enseignante travaillait sur la même leçon que le premier cours de grammaire (expliquée plus haut) la première activité du dossier 0, celle qui concerne les nationalités.

Les étudiantes ont lu les dialogues écrits dans le manuel et, à partir de prénoms des personnes, elles devaient dire à quelle nationalité appartenait chacune. Elles ont essayé de lire des phrases, ensemble, mais elles n'arrivaient pas à les lire complètement et correctement. L'enseignante est intervenue pour les corriger.

Par la suite, elle leur a demandé de lire les nationalités écrites dans l'activité 1. Si celles-ci étaient féminines, les étudiantes devaient donner le masculin et si elles étaient masculines, elles devaient produire le féminin. L'enseignante leur apprenait les nationalités masculines et leur demandait de produire les nationalités féminines. Ce schéma a continué de manière inverse, l'enseignante énonçait les nationalités féminines et leur demandait les nationalités masculines. Les étudiantes ont répété les nationalités à la demande de leur enseignante.

Les étudiantes faisaient l'exercice de nationalité à l'aide de leur enseignante. L'enseignante leur demandait de répéter toutes les nationalités des personnages du manuel en faisant des activités.

Par la suite, dans un but de compréhension orale, l'enseignante a convié les étudiantes à écouter des dialogues et à les répéter ensemble. Après avoir écouté chaque dialogue, les étudiantes l'ont répété à haute voix. Les étudiantes devaient trouver la bonne réponse, en l'occurrence quel dessin s'accordait à quel dialogue. L'enseignante expliquait les nationalités et les étudiants les répétaient après elle.

Dans le quatrième cours de français, avec le manuel Alter-ego (au niveau intermédiaire), l'enseignante faisait d'abord une révision de la leçon précédente, en rappelant les points grammaticaux de la dernière séance.

L'enseignante a demandé aux étudiantes : « Est-ce que vous connaissez déjà le mode indicatif du futur proche ? » Certaines ont répondu « oui » et d'autres « non ». L'enseignante a continué par cette question :

« Quel est la formule du futur proche ? » Les étudiantes ont répondu par la conjugaison du verbe « aller » au présent suivi de l'infinitif.

Ensuite, l'enseignante a posé la question : « Qu'est-ce que vous allez faire aujourd'hui ? » Chaque étudiante a répondu en utilisant le futur proche. Comme par exemple :

« Je vais aller au cinéma »

« Je vais étudier le français »

« Je vais lire un livre »

« Je vais voir des séries télévisées ».

Dans le second parcours, l'enseignante apprenait aux étudiants le « mode indicatif du futur simple ». Elle a donné les explications nécessaires liées à ce temps et a écrit les terminaisons du futur sur le tableau en insistant sur le fait qu'il fallait ajouter les terminaisons du futur à l'infinitif.

L'enseignante a conjugué le verbe « parler » au tableau en soulignant les terminaisons du futur simple au marqueur rouge. Elle a convié les étudiantes à répéter le verbe proposé et à en conjuguer d'autres, comme « chanter », « écouter », « finir », au futur simple.

L'enseignante a posé la question suivant à chaque étudiante :

« Dans combien de temps finirez- vous vos études ? »

Chacune a produit une réponse précise comme : « je finirai mes études dans deux ans » ou « je les finirai dans trois ans », etc.

L'enseignante a poursuivi : « Dans combien de temps finirez-vous votre projet ? » et chacune a produit une réponse comme par exemple : « je le finirai dans six ans ».

Par la suite, l'enseignante a expliqué au tableau, la conjugaison du futur simple pour les verbes qui se terminent par « re » comme, « connaître », « prendre », « comprendre », « apprendre ». Elle a ajouté que, pour ces verbes, tout d'abord il fallait éliminer « e » à la fin et puis ajouter les terminaisons du futur. Elle, a demandé à chaque étudiante de conjuguer l'un de ces verbes et a posé des questions comme :

« Dans deux mois, est-ce que vous connaîtrez bien le français ? »

« L'année prochaine, est-ce que vous comprendrez le chinois ? »

« Dans deux ans, est-ce que vous apprendrez une langue étrangère ? »

« Demain, où déjeunerez-vous ? »

« Déjeunerez-vous au restaurant, après demain ? »

« La semaine prochaine est-ce que vous voyagerez à Ispahan ? »

« La semaine prochaine, vos parents voyageront-ils à Ispahan ? »

Les étudiantes lui ont répondu une par une :

« Je le connaîtrai un peu »

« Je le comprendrai »

« Je l'apprendrai dans deux ans »

« Je déjeunerai à la maison »

« Non, je n'y déjeunerai pas »

« Non, je n'y voyagerai pas »

« Non, ils n'y voyageront pas »

Par la suite, pour attirer l'attention des étudiantes sur les adverbes de temps au futur, l'enseignante a posé la question suivante :

« Quel adverbe de temps vous avez entendu en formulant les questions ? » Les étudiantes lui ont répondu : « l'année prochaine, la semaine prochaine, demain, etc. ». L'enseignante leur a demandé de répéter les adverbes de temps du futur qu'elles avaient entendu dans les phrases.

Puis, l'enseignante a écrit au tableau, quelques exemples d'adverbes de temps du futur, en expliquant l'emploi de la préposition « dans », au futur. Ici, l'enseignante a clarifié la différence entre « dans + indications du temps » et « dans + le lieu » en précisant que, après « dans », s'il y a le lieu, le sens est complètement différent. Elle a donné un exemple au tableau en expliquant la différence entre les deux cas.

Une des étudiantes l'a opportunément interrogée sur la différence qui existe entre la préposition « dans » et « en », ce qui a permis à l'enseignante de clarifier cette différence pour l'ensemble de la classe.

Dans le cinquième cours de français, avec le manuel « Alter-ego » en notre présence, l'enseignante et les étudiantes ont travaillé sur le dossier 6, leçon 2, activité 2 et 3, avec la thématique « Socioculturelle, le voyage et les vacances ».

L'enseignante a commencé son cours par la compréhension et la production orale, en invitant les étudiantes à écouter l'enregistrement du manuel. Il s'agit d'un scénario de jeu télévisé, les étudiantes ont écouté les dialogues et les questions posées dans ce jeu télévisé et, à travers cette écoute, ont répondu aux questions. Un présentateur s'adresse à deux candidats lors d'un jeu de questions intitulé « Questions pour un voyage ».

Comme pour la première fois, les étudiantes ont écouté l'enregistrement et après avoir fini d'écouter les questions posées par le présentateur et les réponses données par les participants, l'enseignante a demandé aux étudiantes : « De quel type d'émission télévisée s'agit-il ? » et « Combien de participants y-a-il dans cette émission télévisée ? ». Les étudiantes ont aussi répondu ensemble, à l'aide de l'enseignante : « C'est une sorte de compétition, un jeu de questions à la télévision, avec deux candidats ». Les réponses sont dispersées et hésitantes.

Par la suite, l'enseignante leur a conseillé de réécouter les questions et les réponses pour prendre les informations données sur les lieux et leur a demandé à propos de quelle

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

région ou de quel DOM ou TOM, le présentateur du jeu posait les questions et quelles caractéristiques possédait l'île concernée ?

Le présentateur a annoncé aux candidats : « Cette région est située dans le nord-est de l'Amérique du Sud, entre le Surinam et le Brésil. Cette région, c'est... » et un candidat a répondu « la Guyane française ». Ensuite, les étudiantes ont répété le nom de cette région.

Le présentateur a posé une deuxième question : « C'est une île volcanique située dans les petites Antilles, sa capitale est Fort-de-France » et un des deux candidats a répondu « La Martinique ». Et les étudiantes ont encore répété le nom de cette île.

La troisième question, du présentateur était : « C'est un archipel situé près de la côte de Terre-Neuve, au Canada » et un candidat a répondu « Saint-Pierre-et-Miquelon ». Les étudiants ont répété la réponse.

Pour la troisième fois, l'enseignante a conseillé aux étudiantes de réécouter l'enregistrement pour dire où se trouvait chaque région. Après avoir écouté l'enregistrement, les étudiantes ont répété « cette région est située dans le nord-est de l'Amérique du Sud ».

Ce schéma de compréhension et production orale a continué dans le but de faire des activités. À chaque fois, les étudiantes ont écouté les questions et les réponses de l'enregistrement, ont répété les réponses puis, ont identifié les régions.

La dernière question posée par le présentateur était : « C'est une petite île située dans le sud-ouest de l'océan Indien, entre Madagascar et le continent afr... » et un candidat a répondu « Mayotte ».

L'enseignante a posé des questions syntaxiques, comme : « quels verbes avez-vous entendu dans ces dialogues ? » Les étudiantes lui ont répondu les verbes : « situer » et « être ». L'enseignante les a écrits au tableau.

Il semble que les étudiantes n'arrivaient pas bien à identifier les noms des régions précisées dans l'enregistrement, malgré plusieurs écoutes.

L'enseignante a demandé :

« Quelles caractéristiques possèdent la Martinique ? » Les étudiantes ont répondu : « c'est une l'île volcanique », et elle a confirmé la réponse en l'écrivant au tableau.

L'enseignante a continué : « quelle est sa capitale ? » Les étudiantes ont répondu « Fort-de-France ».

Et, à nouveau elles ont réécouté et répété : « C'est un archipel situé près de la côte de Terre-Neuve, au Canada ». « Quel type de région ? », a redemandé l'enseignante.

À la réponse : « C'est un archipel », l'enseignante l'a écrite au tableau.

L'enseignante a reposé la question : « Il est situé où ? » et avec l'aide de leur enseignante, les étudiantes ont ensemble répondu : « près de la côte de Terre-Neuve ».

Ici, une des étudiantes a demandé : « la côte, ça veut dire quoi ? » et l'enseignante a donné un exemple sur les deux côtes existantes au nord et au sud de l'Iran : la côte de la mer Caspienne et celle du golfe persique. Ensuite, l'enseignante a expliqué la différence entre la côte et la plage.

Les étudiantes ont réécouté le dialogue : « C'est une petite île située dans le sud-ouest de l'océan Indien, entre Madagascar et le continent africain » et la réponse du candidat « Mayotte ». L'enseignante a demandé : « C'est dans quelle région et où précisément ? » À l'aide de l'enseignante la réponse est venue : « C'est une petite île située dans le sud-ouest de l'océan Indien, entre Madagascar et le continent africain ».

Dans le sixième cours de français, avec le manuel « Le Nouvel édit » (au niveau intermédiaire) l'enseignante, au début du cours, a répondu à des questions des étudiantes sur la leçon précédente et a résolu les difficultés. Par exemple : la signification d'« aménager », « emménager », « arranger », « Clic Clac », « vue dégagée » et « salle de séjour ». L'enseignante a donné les significations et les explications nécessaires de ces mots pour éliminer des difficultés ou des ambiguïtés chez les étudiantes. Puis, elle les a encouragées à corriger les devoirs à la maison et, en cas de problème, à lui poser des questions.

Le cours a commencé à partir de l'unité 1, dossier 1, l'accord du participe passé, l'entraînement 2 A (page 18).

L'enseignante a demandé aux étudiantes : « Observez les phrases et dites-moi ce que vous remarquez ». Les étudiantes ont lu ensemble les phrases de l'activité 2 A, à haute voix. Elle a voulu attirer leur attention sur les lettres notées en caractères gras dans les phrases, comme par exemple :

2 A. Observez les phrases suivantes. Que remarquez-vous ?

a) « Xue a préparé son petit déjeuner »

b) « Les tomates qu'Henri a cueillies dans son potager sont bien mûres »

c) « Ses tomates, il les a faites en salade ».

L'enseignante a expliqué la règle générale de formation du participe passé utilisée, puis a demandé aux étudiantes : « Est-ce que « **es** » appartient à la formation du participe passé du verbe cueillir ? Ou vous l'avez ajouté après ? »

Les étudiantes ont répondu : « Nous l'avons ajouté ». L'enseignante a demandé : « pourquoi est-ce que vous avez ajouté « **es** »? »

L'une des étudiantes a répondu car « les tomates » est le complément d'objet direct du verbe placé avant le verbe alors, il faut faire l'accord ». L'enseignante l'a confirmé disant que : « vous avez le complément d'objet direct situé avant le verbe conjugué donc, il faut faire l'accord ». Par la suite, l'enseignante a conseillé aux étudiantes de faire l'activité 3A.

3A. Comment fait-on l'accord du participe passé avec le verbe avoir ? Complétez.

- *Le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet : phrase...*
- *Le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe : phrases ...*

Pendant ce temps l'enseignante a répondu aux questions des étudiantes en marchant dans la salle de classe.

Après, les étudiantes ont remarqué que « le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet dans la phrase **a** » et « le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe dans les phrases **b** et **c** ».

Après avoir fait l'activité 3A, les étudiantes, à la demande de l'enseignante, sont passé(e)s à l'activité suivante :

2B. Observez les phrases suivantes. Que remarquez-vous ?

- Xue et Henri se sont parlés.*
- Ils se sont regardés.*
- Xue s'est lavée.*
- Elle s'est lavée les mains.*

L'enseignante a demandé : « qu'est-ce que vous remarquez là ? » et certain(e)s ont répondu : « l'accord du participe passé avec le sujet et d'autres ont remarqué, avec l'objet ». Ici, en écrivant au tableau, l'enseignante a souligné que pour l'auxiliaire « être », il faut faire l'accord du participe passé avec le sujet et pour l'auxiliaire « avoir », il faut faire l'accord avec le C.O.D mais à condition que le C.O.D soit situé avant le verbe.

Elle a continué en posant les questions suivantes :

« Dans quelle phrase, le participe passé ne s'accorde-t-il pas avec le sujet ? »

« Dans quelle phrase, le participe passé s'accorde-t-il avec le complément d'objet direct, placé avant le verbe ? »

Elle a souligné que l'auxiliaire « être » s'accorde avec le sujet et l'auxiliaire avoir avec le complément d'objet direct mais à la condition que ce complément soit situé avant le verbe. Elle a expliqué la forme pronominale des verbes en écrivant au tableau et en soulignant les accords du participe passé avec le sujet du verbe ou avec le complément d'objet direct.

Elle a ajouté que les verbes comme « partir, mûrir, naître, arriver, sortir, tomber » sont des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Ici, elle a fait une allusion aux verbes pronominaux en demandant :

« À quelles conditions faut-il faire les accords du participe passé avec les verbes pronominaux ? ». Les étudiantes n'ont pas répondu, sauf une qui a fait une allusion à l'aspect transitif et intransitif des verbes.

L'enseignante a remarqué que si un verbe a un complément d'objet direct c'est un verbe transitif et qu'avec un verbe transitif direct il faut faire l'accord mais pas avec un verbe transitif indirect.

L'enseignante a demandé aux étudiant(e)s de donner quelques exemples. L'une des d'elles en a donné un, mais il semble que cette notion grammaticale n'était pas encore claire pour elles/eux. L'enseignante a posé la question suivante :

« Quelle est la caractéristique la plus importante des verbes pronominaux ? »
Ultérieurement, elle a fourni des explications sur les caractéristiques de ces verbes en précisant que « dans la conjugaison d'un verbe pronominal il y a deux pronoms, toujours de la même personne ».

Elle a demandé à toutes : « Pour un verbe avec deux pronoms, pouvons-nous dire qu'on a deux personnes ? » Les étudiantes ont répondu par la négative à cette question.

Pour rendre plus claire son intervention, l'enseignante a donné un exemple au tableau au sein d'une phrase. Pour le verbe « se téléphoner », elle a expliqué que dans le cas des verbes pronominaux, si nous trouvons le pronom réfléchi et le complément d'objet direct, il fallait faire l'accord.

Ex : « Elles se sont téléphonées »,

Ici, l'enseignante a demandé aux étudiantes de préciser le rôle de chaque mot dans la phrase. Elles ont suggéré « elle » est le pronom sujet « se » est le complément objet

indirect. L'enseignante, a demandé « pourquoi ? » et elles ont répondu : « car on dit téléphoner à quelqu'un ».

L'enseignante a expliqué que, pour les verbes pronominaux, si le pronom réfléchi joue le rôle de complément d'objet direct, il faut faire l'accord, mais si le pronom réfléchi joue le rôle de complément d'objet indirect, il ne faut pas faire d'accord.

Pour illustrer son propos, elle est revenue sur des exemples du manuel en expliquant par exemple la phrase suivante :

« Elle s'est lavée les mains »,

L'enseignante a ajouté que, quand « les mains » deviennent le C.O.D, le rôle du pronom réfléchi devient automatiquement C.O.I. Elle a souligné aussi que « quand on ajoute le C.O.D à la structure d'une phrase, à la base d'un verbe pronominal, le pronom réfléchi devient C.O.I ».

Elle a complété par : « vous ne pouvez pas dire que tous les verbes pronominaux avec un sens réfléchi sont des verbes transitifs directs ». Chaque verbe possède ses propres caractéristiques et il faut les apprendre, cas par cas.

Elle a donné d'autre exemple :

« Elle s'est regardée dans le miroir », interrogeant les étudiantes sur l'accord à appliquer pour ce cas de figure : « Devez-vous accorder le participe passé avec la personne du sujet ou avec la personne du pronom réfléchi C.O.D ? »

Elle a répondu elle-même à cette question en affirmant qu'il n'y avait pas de différence pour les verbes pronominaux car c'étaient les mêmes personnes. Ce qu'il est important de noter, c'est que le verbe « regarder » est un verbe transitif direct et qu'avec les verbes transitifs directs, les accords sont nécessaires.

Après cela, l'enseignante a clarifié les ambiguïtés qui subsistaient et a répondu aux questions des étudiants. Par la suite, elle a demandé aux étudiantes de faire les activités du manuel dans la classe.

Ultérieurement, nous avons également assisté à trois cours de conversation, dans trois Université différentes de Téhéran, Allameh Tabatabai et Shahid Beheshti.

Dans le premier cours de conversation, à l'Université d'Allameh Tabatabai, nous avons observé que l'enseignante présentait trois livres de communication aux étudiants : « Vocabulaire en dialogue », « Conversation pratique de l'oral » et « Compréhension

orale » et que le programme du cours était organisé comme suit : à chaque séance, un des étudiants devait donner un résumé de chaque leçon en expliquant les mots difficiles.

En notre présence, un des étudiants Amir Mohammad, est venu au tableau pour faire la présentation d'une leçon. Il a fourni une présentation rapide, ligne par ligne, dialogue par dialogue de la leçon « Présentation à une bonne soirée » du livre « Conversation pratique de l'oral », en conjuguant le verbe : « apercevoir » au tableau.

L'enseignante, assise au fond de la classe, intervenait pour faire ses remarques. Elle lui a suggéré, « une présentation plus lente et de demander à ses camarades de lire les dialogues à trois ». Amir Mohammad a ainsi choisi trois personnes pour lire des dialogues du livre puis de trois autres, jusqu'à ce que tous aient lu les dialogues. De cette façon tous ont été impliqués et ont dialogué dans le cadre du livre.

Par la suite, l'enseignante a demandé à Amir Mohammad d'expliquer les mots difficiles. Pendant qu'il présentait la leçon, l'enseignante l'interrogeait sur la signification du vocabulaire pour s'assurer de la compréhension des mots par tout le monde.

Amir Mohammad, qui était au tableau a demandé aux étudiants de conjuguer le verbe « apercevoir » qui figurait déjà au tableau. L'enseignante lui a fait remarquer que : « conjuguer le verbe n'était pas nécessaire, car il leur fallait plutôt l'apprendre en dialogues ». Selon l'enseignante, pour informer ses camarades il pouvait écrire et expliquer les mots difficiles au tableau.

Ils ont continué leur travail en se servant d'un autre livre : « vocabulaire en dialogue ». L'enseignante a proposé à Amir Mohammad d'interroger d'abord ses camarades sur le titre du chapitre. Il leur a demandé : « Quel est le titre du chapitre cinq ? ». Ils ont répondu « les vêtements et les couleurs ». Il s'agissait de deux types de dialogues dans une page, le premier type concernait « la pièce de fin d'année ».

Ensuite, pour donner un résumé des dialogues, il a dit qu'« il s'agissait d'une fille qui a besoin de sa maman pour les costumes de la pièce de théâtre au lycée. Et son ami Kristof est bien chez lui, donc, elle demande quelques vêtements à sa maman ».

Après, il a joué le rôle des personnages en déclamant les dialogues, mot par mot.

Par exemple, Amir Mohammad a récité les dialogues suivants :

- « La fille demande : maman tu as encore le chapeau de grand-père ? »
- « Maman répond : Oui, bien sûr, j'ai le chapeau de ton grand père. J'ai des gants blancs, une robe rose très jolie, une ceinture pour toi. Et pour ton ami, j'ai aussi une veste et un chapeau de ton grand-père aussi », etc.

De la même manière, il a récité un deuxième type de dialogue dans la même page, intitulé « au jardin ». Il s'agit une femme très artiste avec son mari dans un beau jardin. Il a joué le rôle de la femme et du mari en reproduisant les dialogues de chacun.

- « La femme : Ah, comme le ciel est bleu, la lumière est magnifique aujourd'hui, je vais faire un tour dans le jardin »
- « L'homme : Mais le petit déjeuner ? J'ai faim »
- « La femme : Regarde, les fleurs jaunes, roses, c'est magnifique »
- « L'homme : Tu sais, j'ai faim, il est déjà 10 heures, malheureusement ... »
- « La femme : Non, non, Apporte-moi mon tableau, je vais peindre », etc.

De cette façon, il a déclamé tous les dialogues au tableau par cœur, sans regarder le livre et ses camarades l'ont écouté.

Ici, l'enseignante est encore intervenue pour insister sur l'intérêt de la présentation d'un résumé en révision ou en expliquant du vocabulaire et de la grammaire. Elle a aussi remercié et félicité Amir Mohammad pour avoir mémorisé les dialogues et joué la scène.

L'enseignante a suggéré à Amir Mohammad que, pour enseigner le vocabulaire des vêtements, il était préférable de poser des questions. « Par exemple, on peut demander quels vêtements utilisent les hommes, en hiver ? » Ou, encore « quels accessoires les hommes portent-ils ? » Amir Mohammad a posé ce type de questions à ses camarades qui y ont répondu ensemble en regardant le tableau parce qu'Amir Mohammad y avait déjà écrit les noms des vêtements. Pour mieux leur faire comprendre la signification des mots, il a montré des photos correspondant au vocabulaire qu'il enregistrait déjà sur son portable. Pendant ce temps, si des ambiguïtés subsistaient, les étudiants posaient des questions et l'enseignante leur répondait.

Dans le deuxième cours de conversation, à l'Université de Téhéran, nous avons remarqué que l'enseignant distribuait des documents authentiques aux étudiants pour travailler sur la conversation. Il n'y avait pas d'ouvrage précis dans ce cours comme pour le précédent. Mais à chaque séance l'un(e) des étudiant(e)s devait fournir une nouvelle intéressante et ludique en français pour s'exprimer devant la classe.

Le cours a commencé par la révision des proverbes. L'enseignant a demandé à chacun(e) de citer une expression du cours précédent. Les étudiant(e)s ont tous donné une expression concernant « loin des yeux, loin du cœur ». Puis, l'enseignant les a mises en commun en les interrogeant :

- « Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? »

- « Est-ce que vous êtes convaincus ? »

- « Vous y croyez ? »

Chacun a exprimé son opinion par rapport à cette expression comme par exemple « si on ne la voit pas on n'y pense pas », « on oublie tout, avec le temps » et « on pense plutôt à ce qu'on voit ».

Après cette activité, à la demande de l'enseignant, une étudiante qui avait déjà préparé un sujet d'actualité pour une discussion, est venue au tableau pour présenter son sujet d'actualisé en français sur « la pollution de l'air et le réchauffement de la planète ».

Après sa présentation, l'enseignant a demandé aux étudiants : « qu'est-ce que vous avez retenu de cette nouvelle ? » Mais, l'un des étudiants a dit qu'« il y beaucoup de nouvelles dans le monde pourquoi doit-on toujours entendre des nouvelles à propos de la santé et plutôt scientifiques ? » L'enseignant a demandé à l'étudiante qui a présenté cette nouvelle scientifique, de répondre à la question de son camarade.

Bien évidemment, il voulait dire : pourquoi vous n'avez pas choisi une nouvelle plutôt ludique et attractive ? L'étudiante a défendu son choix.

L'enseignant a rappelé que pour attirer l'attention des étudiants et susciter leur intérêt, il valait mieux certes choisir une nouvelle attrayante et ludique. Il a aussitôt ajouté « on n'est pas dans cette classe pour s'informer vraiment mais pour travailler notre français ».

L'enseignant est revenu sur les expressions orales, il a distribué des documents comprenant deux textes, puis il a fait travailler les étudiants sur des expressions de « refus ». Chacun lui a fourni un exemple : « pas question », « non c'est non », « Ça, jamais », « c'est dommage je ne peux pas », « ce n'est pas possible, tu rigoles », « laisse-moi tranquille », « écoutez, n'y pensez pas », « pas ici, je t'en prie », etc.

Par la suite, l'enseignant a conseillé aux étudiants de lire des expressions d'« acceptation », qui étaient marquées dans les documents qui leur ont été distribués.

Après, les étudiants ont posé leur questions et l'enseignant a résolu les difficultés qui concernaient les significations de vocabulaire.

Ici, l'un des étudiants a demandé à l'enseignant de donner une explication sur la différence de « tant pis » et « tant mieux ». Comme réponse, l'enseignant a dit que « tant pis » signifie dommage et « tant mieux » veut dire que c'est une bonne nouvelle.

Un autre a demandé : « « déranger » ça veut dire quoi ? » et l'enseignant lui a dit « c'est quand vous gênez quelqu'un ».

Par la suite, l'enseignant a proposé à chaque étudiant de donner son expression préférée pour signifier son acceptation, celle qui correspond le mieux à son style pour accepter quelque chose. Leurs réponses furent multiples : « pourquoi pas, oh oui génial, pas de problème, c'est entendu, avec plaisir, ça ne me dérange pas, je veux bien, etc. ».

Après, l'enseignant a résolu les difficultés des étudiants en posant des questions à partir des expressions, comme : « quelle est la différence entre "je veux bien" et "je voudrais bien" ? ». Après avoir entendu les réponses des étudiants, il leur a demandé d'imaginer une situation à partir de l'exemple suivant :

« Imaginez que vous êtes dans une boulangerie, vous avez acheté un pain, la vendeuse vous demande : voulez-vous un sac ? » « Que répondrez-vous ? Direz-vous, je veux bien ou je voudrais bien ? »

Puis il a demandé l'avis de chacun pour finalement expliquer que *je veux bien*, a le sens d'accepter et, *je voudrais bien*, signifie « je le souhaite ». L'enseignant a donné plusieurs exemples sur ces deux expressions pour bien clarifier le sens.

Autre forme d'activité : l'enseignant souhaitant placer les étudiants en situation de parole, leur a suggéré d'imaginer une circonstance dans laquelle ils pourraient utiliser leur phrase. Chacun s'est aussitôt mis en devoir de construire sa propre situation avec ses phrases ou ses expressions préférées. Par exemple, l'un des étudiants a produit « mon ami me propose d'aller au cinéma, je lui dis : avec plaisir ». Les autres ont aussi construit leurs phrases d'acceptation à partir de situations imaginées.

Par la suite, l'enseignant a fourni une explication sur le mot « merci » qui est dans le texte. Car, ici, l'un des étudiants disait que dans ce dialogue « merci » ça veut dire « oui » ou « non ».

L'enseignant a demandé l'avis des étudiants sur la nuance de ce mot en proposant ceci : « Imaginez que quelqu'un vienne chez vous et que vous lui demandiez : Voulez-vous du thé ? Il répond « merci ». Ici, « merci » ça veut dire qu'il en veut ou qu'il n'en veut pas ? »

Il a d'abord demandé sa réponse à chaque étudiant (e), puis, il a expliqué que « dans cette phrase « merci » signifiait *oui*, un mot parmi d'autres pour marquer l'acceptation. En effet, s'il ne veut pas il faut préciser « non merci » alors que « merci » tout seul veut dire « oui » et si la personne n'a pas envie, elle doit préciser « non merci » ».

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ici, l'enseignant tente d'illustrer la différence entre la culture iranienne et la culture française. Car en général, les Iraniens, pour marquer la politesse, font beaucoup de compliments (le *taarof* en persan) en utilisant le mot « merci » lors d'une conversation et il n'est pas toujours aisé de savoir si « merci » veut dire « oui » ou « non ».

Dans ce dialogue, l'enseignant a bien expliqué que dans la culture française, ce genre de compliment n'existe pas ; le mot « *merci* », dans ce contexte veut dire *oui*, sauf s'il est précédé de « non » comme « non merci ». L'enseignant a ensuite expliqué la nuance de l'acceptation dans des situations variées telle que la situation sociale. Il a précisé que devant un patron ou une personne âgée, pour affirmer l'acceptation dans un sens très poli et formel, il faut utiliser par exemple « c'est entendu » ou « c'est noté ».

Par la suite, l'enseignant a demandé aux étudiants de donner des exemples d'acceptation mais pas vraiment du fond du cœur. Chacun a choisi une expression à partir du document distribué pour affirmer cette acceptation. Ils ont produit des expressions comme « oui, s'il n'y pas d'autre solution », « je le ferai mais pas tout suite », « je veux bien, à condition que tu m'aides ». Ici, l'enseignant a demandé : « je veux bien » ça veut dire « je souhaite » ou « j'accepte » ? Il a précisé lui-même, ça veut dire : « j'accepte » en disant que « c'est un oui qui ressemble à un non ». Il a encore ajouté les explications nécessaires sur ces expressions en répondant aux questions des étudiants.

Ensuite, à la demande de l'enseignant, chaque étudiant a lu quelques dialogues du texte et l'enseignant leur a demandé de répéter et de citer des expressions dans les dialogues.

Pendant la lecture, l'enseignant expliquait et illustrait les expressions et les mots difficiles, comme « non des moindres ». L'un des étudiants a demandé le sens de cette expression et l'enseignant a répondu que « ce n'était pas l'avantage, le plus petit ou le plus négligeable, mais au contraire que ça n'était pas le moins important ». Puis, il a fourni un exemple de cette expression.

Un autre étudiant a demandé : « *rétroéclairage* », ça veut dire quoi ? L'enseignant a donné les explications nécessaires sur ce mot pour en éclairer le sens. De cette manière, il a résolu les difficultés des étudiants au niveau du sens pour les mots marqués dans le texte. Continuant de faire lire le texte par les étudiants, l'enseignant a encore insisté sur l'apprentissage des expressions marquées dans le texte comme « tourner les pages en avant, en arrière », « tourner le rouleau pour avancer » et il a également donné des exemples sur ces expressions. L'enseignant et les étudiants ont échangé autour des expressions contenant

des mots difficiles marqués dans le texte et l'enseignant, à partir d'exemples, a répondu aux questions.

Dans une seconde démarche, ils ont changé d'activité. L'enseignant a suggéré aux étudiants d'écouter un enregistrement audio trois fois. Il s'agissait d'une dame qui passait au consulat et donnait son identité à l'ambassadeur : son nom, prénom et adresse électronique. À partir de cet enregistrement, sans regarder le document, les étudiant(e)s devaient prendre des notes pour retenir l'orthographe de l'adresse électronique, des nom et prénom de la dame qui avait donné son nom en l'épelant.

Il a posé alors aux étudiants cette question : « Qui a pu retenir l'adresse mail, dans le dialogue ? » Quelques-uns ont répondu qu'ils écrivaient ou comprenaient en écoutant les dialogues. Par la suite, l'enseignant a proposé de réécouter les dialogues et chacun devait en répéter une partie.

Dans le troisième cours de conversation, à l'université de Shahid Beheshti, l'enseignant a proposé des sujets proches les uns des autres pour discuter dans la classe.

Au moment, où nous étions présente, l'enseignant a invité des étudiantes à produire des explications sur leur « site web préféré », dans lequel elles trouvaient des informations ou des nouvelles, en leur demandant : « quel site web vous aimiez consulter et pourquoi ? »

Chacune a fourni une explication en affirmant ou en refusant l'utilisation d'un site web. L'une des étudiantes a justifié pourquoi elle n'utilisait pas de web site. D'autres ont précisé utiliser *Wikipédia*, *Yahoo*, *Google*, le site de l'université, etc. L'une a expliqué qu'elle utilisait Internet pour envoyer des mails, améliorer son travail, chercher des informations, télécharger différents documents.

Une autre étudiante a déclaré qu'elle avait consulté quelques sites web et des blogs comme le site web de Mohammad Reza Shabanali (<http://www.shabanali.com/>) qui est un site web concernant les points importants de négociation. L'enseignant lui a demandé : « pourquoi t'intéresses-tu à ce site web ? » Elle a expliqué son intérêt pour ce site en expliquant que sur ce site, il y avait beaucoup de textes concernant différentes choses importantes de la vie quotidienne, les humanités, etc. Elle a aussi parlé des blogs qu'elle a consultés en développant ses arguments. À partir de ses explications, l'enseignant lui a également posé des questions pour qu'elle puisse encore parler de ses idées ou ses points de vue.

Une autre étudiante a parlé de son intérêt pour les réseaux sociaux et ses points de vue en la matière. Une autre encore a justifié son choix de consulter des sites français par son désir d'écouter des chansons ou de lire des histoires courtes. Une autre a parlé de la consultation du site de « TV5 monde » pour l'apprentissage du français et du site du « Figaro ».

Ici, l'enseignant lui a demandé : « ce n'est pas un peu compliqué ? ou difficile ? » Et elle lui a répondu : « si, mais on doit chercher les mots dans le dictionnaire ».

Une autre a dit qu'elle avait utilisé des journaux pour prendre des informations en consultant seulement les titres. Elle a ajouté qu'elle s'était promenade sur Google pour prendre des renseignements dans les domaines politique, économique et autres.

Ici, l'enseignant est intervenu en lui demandant si elle s'intéressait à la mode ou à d'autres choses auxquelles les femmes prêtent attention ? Elle a ri en disant que « non » et l'enseignant a répondu en riant à son tour : « c'est bizarre en général c'est du goût des femmes et des hommes, surtout que vous êtes jeune ».

Une autre étudiante a déclaré consulter le site du « dictionnaire français Larousse » et différents sites pour regarder des photos. Une autre consulte le site des étudiants de l'université de Téhéran parce qu'elle peut y trouver des poésies de Sohrab (poète iranien) qui ont été traduites en français par des étudiants.

De cette manière, chacun a donné ses impressions sur l'utilisation d'un site web (ou des sites web) et l'enseignant, à travers les productions des étudiants, leur a posé des questions, malgré leurs fautes grammaticales et leurs phrases incomplètes, courtes et simples.

Par la suite, toujours dans le but de lancer la discussion, l'enseignant a posé une autre question : « Est-ce que vous utilisez votre ordinateur, votre téléphone portable pour jouer à des jeux en ligne ? » Certaines d'entre elles ont répondu « oui », d'autres « non ». Celles qui répondaient « oui », ont précisé les noms des jeux en racontant le contenu des jeux auxquels elles ont joué. Selon l'une d'elles, actuellement, les nouveaux jeux sont plutôt militaires et stratégiques alors qu'avant ils étaient plus captivants et curieux.

Une autre personne a déclaré qu'elle avait joué au jeu des fruits avec son portable. L'enseignant lui a demandé le nom du jeu et elle a répondu : « Fruit Ninja » et tout le monde a ri.

Ensuite, l'enseignant a aussi parlé d'un jeu auquel il avait joué. Il a donné le nom du jeu en expliquant qu'il s'agissait d'un monsieur qui pratiquait le tir à l'arc, et que la

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

compétition est très simple. L'une des étudiantes est intervenue pour s'exclamer « c'est un jeu de prof » et tout le monde a ri. Après, l'enseignant a parlé de l'avantage des jeux qui peuvent augmenter la capacité du cerveau.

Toujours sur le même registre, l'enseignant a souhaité connaître quel service utilisaient les étudiantes pour « chatter » habituellement. Ainsi, il a posé cette question : « Est-ce que vous chattez ? Quel service utilisez-vous ? Et avec qui chattez-vous ? »

Les étudiantes ont nommé quelques grands services de « chat » comme « Google Talk, Yahoo Messenger, Viber, WhatsApp, etc ». L'enseignant leur a alors demandé : « quel service utilisez-vous ? » Elles ont volontiers répondu à cette question et pour la majorité d'entre elles, il est évident que l'utilisation des services de « chat » dépend surtout de la personne qui fait le « chat ». Néanmoins, grâce à ce service il est devenu possible de discuter avec des amis qui sont loin. Elles ont ajouté que ce service leur avait donné la possibilité de se tenir au courant les unes les autres en cas d'absence au cours.

L'enseignant a continué : « pour discuter entre vous, discutez-vous en français ou en persan ? » Elles ont répondu « les deux ». L'enseignant a demandé : « avec qui chattez-vous ? » En réponse, chacune a parlé des personnes avec lesquelles elles ont chatté comme leurs amies, les membres de leur famille qui sont loin d'elles en précisant le service du chat.

L'interprétation des entretiens et des enregistrements

Les déclarations sont différentes d'après ce que nous venons d'exprimer sur :

- Les points de vue de l'échantillon d'interviewés,
- La situation de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les cours,
- La pratique des enseignant(e)s et la participation des étudiant(e)s.

Les entretiens ont révélé que les manuels utilisés dans les cours du FLE en Iran, ne sont pas pertinents. Comme nous l'avons remarqué, les étudiants ont des difficultés face à l'apprentissage du FLE à partir de manuels utilisés dans les cours :

- L'inadaptation des activités avec la vie courante des iraniens,
- L'incompatibilité de celles-ci avec le niveau à atteindre (les niveaux débutant et intermédiaire),
- La vitesse des articulations des mots dans les enregistrements des manuels, etc.

Dans ces manuels, les leçons ont été élaborées autour de sujets qui portent sur des éléments de la vie et de la culture française et les activités proposées dans ces manuels sont centrées sur la forme plutôt que sur le sens.

Observant six cours, dans lesquels le manuel du FLE est utilisé, nous avons trouvé que les enseignantes insistent beaucoup sur les points syntaxiques davantage que la compréhension et la production orale/écrite. Les étudiant(e)s sont en difficulté face aux activités proposées par les manuels. Ainsi, leurs productions sont extrêmement artificielles et limitées. Il semble que les activités ne sont pas assez claires pour eux/elles et ils/elles n'arrivent pas bien à comprendre le parcours de l'enseignement.

Dans les cours de français/grammaire, les étudiant(e)s n'ont pas beaucoup d'enthousiasme pour effectuer les activités car ils/elles ne trouvent pas de relation réelle dans les activités proposées par le manuel et celles qu'ils font dans leur vie.

Par exemple dans le premier cours de français, les étudiant(e)s doivent identifier les noms et les prénoms de personnages inconnus pour « se présenter » ainsi que comprendre une situation, dans laquelle les personnages ont dialogué dans une fête internationale qui s'appelle « Cocktail ».

D'autres exemples concernent le cinquième cours de français où les étudiant(e)s doivent identifier les caractéristiques des territoires ou des régions d'Outre-Mer qui sont hors de la métropole française. Cette activité les laisse démunis face aux noms des départements proposés, lesquels leur sont complètement inconnus. Ils/elles doivent d'abord comprendre, puis, produire les informations dans un but de compréhension et de production orale. C'est pourquoi ils/elles sont passifs(ves), sans réflexion, sans beaucoup de communication, sans interaction réelle dans le cours. Quand ils/elles tentent de donner la réponse à la question de leur enseignante, ils/elles ont répondu de manière dispersée et méfiante ce qui montre qu'ils/elles n'arrivent pas bien à intérioriser et conceptualiser les informations données par rapport à celles qui ont déjà reçues.

Nous avons constaté que la langue persane joue un rôle primordial dans l'enseignement du français chez les enseignant(e)s iraniens. Tous/toutes les enseignant(e)s ont employé le persan pour donner les explications et les illustrations nécessaires.

Nous avons également observé que dans l'échantillon enquêté, les enseignant(e)s qui donnent les cours de français/grammaire et de conversation n'ont pas tenté de mettre les étudiants en groupe pour faire les activités et ont préféré leur poser des questions collectivement ou individuellement.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Dans les cours de conversation, nous trouvons que chaque enseignant a sa propre technique pour travailler sur les compétences orales. Comme nous l'avons vu dans le premier cours, l'enseignante s'est servie des livres de communication pour son cours en préférant mettre les étudiants dans des situations pratiques de manière qu'à chaque séance l'un des étudiants puisse donner un résumé de la leçon.

Dans le deuxième cours, l'enseignant a préféré travailler sur les compétences orales, à travers l'écoute d'enregistrements et de documents authentiques au format papier pour faire des échanges autour du texte. Pour chaque séance, l'un des étudiants devait préparer une nouvelle ludique en vue de la présenter devant la classe.

Dans le troisième, l'enseignant a préféré lancer un sujet de discussion pour provoquer des échanges et des réponses dans l'intention de travailler sur les compétences orales.

Conclusion

Nous avons découvert les attitudes des enseignant(e)s et des étudiant(e)s ainsi que leurs opinions sur le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE avec les manuels utilisés dans le contexte universitaire.

À partir des informations recueillies grâce aux entretiens, il apparaît que la majorité interviewée n'est pas satisfaite de l'enseignement/apprentissage du FLE avec les manuels *Reffet*, *Alter-ego* et *Le nouvel édito*. Les entretiens nous ont permis de découvrir des difficultés d'apprentissage du FLE avec le manuel utilisé en classe.

Notre présence dans les cours du FLE, les observations et les enregistrements des vidéos, nous ont donné la possibilité de voir les stratégies et les techniques des enseignant(e)s pour apprendre les compétences langagières aux étudiants.

L'assistance à six cours de français/grammaire (français général et français spécialisé) et à trois cours de conversation au niveau débutant et intermédiaire, nous a permis d'observer les pratiques, les interactions des enseignants et des étudiants dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cela, nous a donné la possibilité d'observer les démarches de mise en place des savoirs par les enseignant(e)s lors de l'acte enseigner. Nous avons découvert les manières de transmettre des connaissances et des savoirs par les enseignant(e)s aux étudiant(e)s ainsi que le discours didactique des enseignant(e)s, les productions des étudiant(e)s et leur réflexion sur le processus d'apprentissage.

Cette présence nous a donné l'occasion de voir les types de tâches que les étudiant(e)s font en classe pour pratiquer le FLE. Cela nous a permis de savoir quels supports et quels matériaux les enseignant(e)s utilisent dans l'enseignement du FLE.

Pour réaliser la deuxième phase de cette enquête nous avons envie de poser des questions fermées et ouvertes aux enseignant(e)s pour connaître encore mieux le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien.

Chapitre 5 Analyse des questions, destinées aux enseignant(e)s

Introduction

Ce chapitre comprend les questions ouvertes et fermées, destinées aux enseignant(e)s. Les questionnaires de cette enquête s'intitulent « série **A** et **B** » car nous l'avons faite au cours de deux parcours, le premier en 2014, se nomme questionnaire de la série A, le second en 2015, s'appelle questionnaire de la série B.

Dans la série B, nous avons essayé de compléter les manques de la série A.

Nous avons distribué les questionnaires à quatre Universités situées à Téhéran sous trois formes : fermées, ouvertes et mixtes.

L'échantillon interrogé de la série **A** était composé de **femmes** et d'**hommes** (en majorité des femmes) et l'échantillon enquêté(e)s de la série **B** était composé seulement de **femmes**.

Comme nous l'avons remarqué précédemment, quelques enseignant(e)s n'ont pas souhaité répondre aux questions et d'autres n'ont pas donné de réponse adéquate. Par contre, nous avons vu des enseignant(e)s qui ont répondu aux questions avec attention en donnant tout leur sens à notre questionnaire, sans négliger d'approfondir les idées afin de permettre d'exploiter leurs réponses.

2.5.1 Analyse des questions

La série **A** contient des questions ouvertes sur le profil des enseignants comme par exemple leur diplôme et leur expérience, etc. Cette série de questionnaires comprend des questions ouvertes qui concernent les points de vue des enseignant(e)s sur les attitudes des étudiant(e)s, les manuels, les stratégies et les matériaux utilisés en cours de FLE. Celle-ci touche aussi les lacunes flagrantes dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien et les attentes des enseignant(e)s.

La série **B** se compose de questions fermées uniques, multiples et ouvertes. Celles-ci concernent le profil des enseignantes interrogées et le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, comme leurs connaissances des techniques d'enseignement et l'utilisation des matériaux dans l'acte d'enseigner. Cette série de questionnaires fournit les mêmes informations que la série A, mais de manière plus détaillée.

La distribution des questionnaires entre les universités a été faite de la façon suivante :

- La série **A**, aux Universités d'Allameh Tabatabai, Shahid Beheshti, Téhéran et Azad Islamique Branche Centrale.
- La série **B**, aux mêmes Universités citées ci-dessus.

Avant de préciser les chiffres sur la population de notre enquête, il faut rappeler qu'aujourd'hui, les universités iraniennes accueillent 4,8 millions d'étudiants et 70 000 enseignants-chercheurs en contexte universitaire. Avec 3 785 étudiants dans 17 départements universitaires de français, le français est étudié en licence, master et doctorat dans les secteurs public et privé (voir Campus France)¹¹⁸.

L'échantillon interrogé(e) est composé de **deux cent quarante-huit** personnes. Nous avons posé **douze** questions à **deux cents** étudiant(e)s en première et deuxième années de licence. Ces questions comprennent **six** questions **fermées** aux échelles d'évaluations (faible, moyen, bien, excellent) et **six** questions **ouvertes**.

Nous avons également posé **trente-huit** questions à **quarante-huit** enseignant(e)s. La série **A** a été distribuée à **vingt-quatre** enseignant(e)s et la série **B**, à **vingt-quatre** également.

¹¹⁸ CAMPUS FRANCE, « Les Dossiers Campus France : Iran », *Campus France*, 2016, vol. 33.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

La série **A**, contient **treize** questions **ouvertes** et la série **B** comprend **quatorze** questions **fermées** (unique et multiple) et **onze** questions **ouvertes**.

Rappelons que les questionnaires ont été distribués seulement aux enseignant(e)s qui donnent des cours en première et deuxième années de licence, car notre objectif était l'observation de l'enseignement/apprentissage du FLE, spécialement de la compétence de communication à partir des manuels utilisés dans ce contexte, car ce n'est qu'en première et deuxième années que ces manuels sont utilisés.

Dans le but d'analyser les données statistiques des questions fermées destinées aux enseignantes de la série B et les questions fermées destinées aux étudiant(e)s, les réponses obtenues ont été d'abord exploitées, ensuite, présentées dans un tableau d'informations en utilisant le logiciel statistique d'Excel.

Analyse des questions ouvertes série A, destinées aux enseignant(e)s

Nous allons vérifier la première catégorie de questionnaires de cette enquête, le questionnaire de la série A. Il convient de préciser que les cinq premières questions sont plutôt individuelles et le reste concerne l'enseignement/apprentissage du FLE surtout l'acquisition de la compétence de communication à partir des manuels, des supports et des stratégies utilisées.

Les questions sont les suivantes :

1- Dans quel établissement enseignez-vous ?

Cette question a été posée dans le but de connaître le lieu de travail des enseignant(e)s.

Les enseignant(e)s interrogé(e)s travaillent dans les secteur public et privé. Selon les réponses recueillies, huit enseignant(e)s assurent leur enseignement dans l'Université d'Allameh Tabatabai, quatre travaillent dans l'Université de Shahid Beheshti, quatre dans l'Université de Téhéran et huit dans l'Université d'Azad Islamique Branche Centrale.

L'Université Allameh Tabatabai (UAT) a été fondée en 1984. Elle a commencé ses activités académiques et de recherche avec six facultés : Faculté de littérature persane et des Langues étrangères, Faculté des Sciences sociales, Faculté des Sciences économiques, Faculté de Comptabilité et Gestion, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, et de la Faculté de la santé et des Sciences de base. À cette époque, l'Université comptait quatre

campus à Téhéran et vingt-huit succursales, dans d'autres provinces (Allameh Tabatabai University).¹¹⁹

L'Université de Shahid Beheshti (USB) a été fondée en 1959. Elle a commencé sa vie académique en 1960 avec seulement 174 apprenants, répartis au sein de deux facultés : la faculté d'Architecture - d'Urbanisme et la Faculté de l'Économie. Depuis 1990, l'Université a mis davantage l'accent sur les études supérieures, en particulier doctorantes, et les programmes de recherche, tout en visant à améliorer la qualité de ses cours de premier cycle (licence), bien établie. L'Université et les membres du milieu universitaire sont à la pointe de la recherche mondiale dans de nombreux domaines, et l'enseignement est informé des derniers développements dans chaque discipline (Shahid Beheshti University).¹²⁰

L'Université de Téhéran a hérité et a continué l'école de Darul-Funun (Polytechnique) qui avait été créée en 1851. Elle a été officiellement ratifiée par le parlement iranien en 1934 (Tehran University).¹²¹

Depuis 1964, le département de langue et littérature françaises de l'Université de Téhéran, poursuit sa carrière avec l'ouverture d'une maîtrise en littérature française, et depuis 2001, avec le doctorat. L'éventail des activités éducatives et de recherche en français s'est élargi avec la création d'une spécialité de la traduction en français en 2005 et la création d'un master en enseignement du français en 2012 (Tehran University).¹²²

L'Université Azad Islamique (UAI) a été fondée en 1980. La Branche Centrale de Téhéran, le premier et plus grand campus de l'Université Azad Islamique, a été créée en août 1982 avec six majeurs au baccalauréat et un total de deux cents étudiants. Aujourd'hui, la branche centrale offre quatre cents quarante-cinq disciplines majeures dans douze facultés, les niveaux licence, master et doctorat. À l'université Azad Islamique, la branche centrale se compose de trois campus qui s'efforcent d'atteindre des objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la recherche. Cette succursale a également établi cinquante-huit laboratoires, cinquante-six ateliers, trois laboratoires de langues, un complexe sportif polyvalent, douze bibliothèques, un centre d'information et une bibliothèque numérique avec

¹¹⁹ ALLAMEH TABATABAI UNIVERSITY, <http://en.atu.ac.ir/?fkeyid=&siteid=2&pageid=167>, (consulté le 27 janvier 2018).

¹²⁰ SHAHID BEHESHTI UNIVERSITY, *About SBU*, <http://en.sbu.ac.ir/About/Pages/About%20S.B.U.aspx>, (consulté le 27 janvier 2018).

¹²¹ TEHRAN UNIVERSITY, « تاریخچه دانشگاه تهران » consulté le 14 février 2018, <http://ut.ac.ir/fa/page/200/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87>.

¹²² TEHRAN UNIVERSITY, *گروه فرانسه - دانشکده زبانها و ادبیات خارجی*, <http://ffil.ut.ac.ir/frdept>, (consulté le 16 juin 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

du matériel et des logiciels. Avec les facultés actuelles, la branche centrale de Téhéran compte plus de 50 000 étudiants, 1 000 membres du corps professoral et 950 employés (Islamic Azad University).¹²³

Le groupe de langue française a été fondé en 1983. Actuellement, avec deux orientations : langue et littérature françaises et la traduction française, elle conduit l'étudiant au niveau de la licence avec trois orientations possibles : littérature, traduction et enseignement du français au niveau du master et avec une orientation de langue et littérature française au niveau du doctorat. Il y a actuellement vingt-six professeurs adjoints à temps plein et un professeur agrégé à temps partiel pour prendre les étudiants en charge (Islamic Azad University).¹²⁴

2 - Quel est votre diplôme d'étude, et dans quel établissement l'avez-vous obtenu ?

Cette question vise à connaître le niveau d'éducation et le niveau scientifique des enseignant(e)s. Des réponses reçues, il ressort que quatre enseignant(e)s ont étudié en établissement privé (l'Université Azad Islamique), et les autres ont étudié dans l'établissement public du pays. Trois enseignants ont fait leurs études à l'Université Shahid Beheshti, trois à l'Université Téhéran mais deux d'entre eux ont aussi étudié dans des établissements français, l'une à l'université de la Sorbonne et le deuxième à INALCO.

Comme les réponses nous le montrent, tous/toutes sont titulaire d'un diplôme de doctorat, plus en littérature de française qu'en didactique du FLE.

Les réponses obtenues nous permettent de penser que les enseignant(e)s interrogé(e)s, à travers leurs études, connaissent les tâches appropriées des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous supposons qu'ils/elles savent d'établir un climat de confiance et « adapter » le contenu du cours en fonction des besoins langagiers des étudiants. Nous prétendons aussi qu'ils/elles connaissent leur public adulte et qu'ils/elles aspirent à attirer l'attention et l'intérêt de leurs étudiants. Nous croyons également qu'ils/elles savent prendre en compte dans leurs cours de langue, l'arrière-plan culturel des étudiants.

Ils/elles doivent encore savoir :

- développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être chez des étudiants,

¹²³ ISLAMIC AZAD UNIVERSITY, *Historical background, Islamic Azad University*, <http://iauctb.ac.ir/en/page/260/historical-background>, (consulté le 29 mars 2018).

¹²⁴ ISLAMIC AZAD UNIVERSITY, *فرانسه زبان گروه*, <http://language.iauctb.ac.ir/fa/page/2084/%D8%AF%D8%B1%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%87-%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87>, (consulté le 29 mars 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- mobiliser leurs connaissances,
- remédier à certains manques et besoins identifiés,
- enseigner le FLE dans un cadre actuel, vivant et naturel
- valoriser les différents types de supports
- développer le goût de la langue et de la culture orale et écrite.

Selon Raucent et ses collègues (2010),¹²⁵ « L'enseignant est appelé à devenir progressivement l'accompagnateur des étudiants dans leur apprentissage à tous les niveaux : savoir, savoir-faire et savoir-être, construits par le sujet dans l'action ». Il doit guider l'étudiant dans sa propre trajectoire d'apprentissage et l'aider à acquérir les compétences nécessaires à sa réussite. « L'enseignant aujourd'hui, doit savoir prendre différentes figures : magistrale pendant un moment, animateur de groupe, puis accompagnant pour répondre aux demandes individualisées » (ibid.).

Ainsi, les enseignant(e)s interrogé(e)s, à travers leurs études, doivent maîtriser ces connaissances et ces compétences pour orienter leurs étudiants vers leur but d'apprentissage. « L'acte d'enseigner demande non seulement d'apprendre, mais aussi de retravailler et de réorganiser la connaissance, ce qui fait intervenir des compétences particulières : reformuler des idées, clarifier des points compliqués, donner des exemples, se décentrer pour comprendre le point de vue d'un tiers... » (ibid.).

3 - Connaissez-vous une autre langue que le français ?

Comme nous le font apparaître les réponses, presque la moitié de l'échantillon sur lequel porte l'enquête, connaît la langue anglaise au niveau débutant et moyen. Cette question a été posée en vue de savoir si l'échantillon enquêté pratique une autre langue que le français. Car, savoir déjà une langue étrangère peut faciliter l'apprentissage des autres langues étrangères.

Par exemple, apprendre l'anglais peut faciliter l'apprentissage des langues comme le français, l'espagnol, l'italien, etc. Il existe beaucoup de mots en français qui sont empruntés à l'anglais. Comme l'a dénombré, en 1965, le linguiste français Guiraud (1965)¹²⁶ « 700 mots anglais sont passés au français depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Outre, le fait que le calcul restait sûrement en deçà de la réalité, le nombre d'emprunts à l'anglais s'est multiplié depuis ce temps - au moins 2 500 ». C'est pourquoi, nous supposons que les

¹²⁵ Benoît RAUCENT et al., *Accompagner des étudiants*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

¹²⁶ Pierre GUIRAUD, *Le Français Populaire*, s.l., Presses universitaires de France, 1965, vol.1172.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

enseignant(e)s qui savent déjà l'anglais, peuvent communiquer facilement en français, davantage que les personnes qui ne le pratiquent pas.

4 - Êtes-vous allé(e) dans un pays francophone pour l'éducation ou l'orientation culturelle ?

Cette question a été posée pour connaître le niveau de connaissance de la médiation interculturelle des enseignants. Elle a été posée afin de savoir si l'échantillon enquêté a découvert la culture française en séjournant dans un pays francophone.

Bien évidemment, étudier dans un pays francophone donne l'opportunité de maîtriser la langue française et contribue à élargir les capacités de communication. Et quoi de mieux, pour découvrir une autre culture et pour apprendre et pratiquer une autre langue que de séjourner dans le pays d'origine où elle est utilisée au quotidien ?

Comme nous le dévoilent les réponses, dix individus ont répondu « oui » et les autres « non ». C'est-à-dire, un peu moins de la moitié de l'échantillon enquêté a fait l'expérience de séjourner dans un pays francophone et de découvrir la culture française, mais les autres n'ont pas partagé la même expérience culturelle de la langue cible.

Étant donné que la transmission de la culture cible doit être le but ultime de l'enseignement et l'apprentissage du FLE et compte-tenu du fait que l'enseignant est comme un transmetteur de la culture de la langue étrangère, séjourner dans le pays de la langue cible est indispensable pour lui. Comme l'indiquent Byram, Gribkova, et Starkey (2002),¹²⁷ « le fait d'être exposé à la culture-cible doit être un objectif absolu de tout apprenant/enseignant. Mais comment acquérir cette compétence... ? Telle est la question posée par de nombreux enseignants ; s'ils n'ont pas l'occasion de quitter leur pays et de séjourner dans un pays où est parlée la langue-cible, ces professeurs ne voient pas bien comment ils pourraient enseigner la “ culture-cible ” ». Par contre, ceux qui ont l'expérience d'un séjour dans le pays de la langue cible, pourront aisément et assurément donner des informations factuelles sur le mode de vie le plus courant dans le contexte culturel de la langue cible, sur les réalités, sur les éléments les plus importants, sur les clichés, pour encourager l'étudiant à une analyse comparative avec ceux de son pays d'origine.

5 - Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) ?

Cette question vise à connaître l'expérience professionnelle des enseignants dans l'enseignement du FLE. Selon les réponses recueillies cinq enseignants possèdent une

¹²⁷ Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, *Développer La Dimension Interculturelle Dans l'enseignement Des Langues - Une Introduction Pratique à l'usage Des Enseignants.*, Conseil de l'Europe., Strasbourg, 2002.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

expérience de quinze ans, dix-huit ont une expérience de dix ans et plus et un enseignant possède une expérience de huit ans. L'échantillon enquêté possède au minimum huit ans, et maximum, dix-sept ans d'expérience dans leur métier. Il semble que la majorité ait une longue expérience dans l'enseignement du FLE.

« Si l'enseignement est décliné en termes de missions, de programmes ou de visées d'apprentissage, pour autant en situation d'enseignement/apprentissage les enseignants comme les apprenants, vivent une épreuve subjective qui interfère avec leur rapport au savoir et réciproquement. C'est la raison pour laquelle il semble essentiel de prendre en compte l'expérience subjectivement vécue des acteurs, telle que la traduisent leurs interactions avec les apprenants » (Vinatier et Kahn 2013).¹²⁸

À cet égard, avec dix ans d'expérience professionnelle (en moyenne), ils/elles devraient maîtriser les savoirs psychopédagogiques, les savoirs par rapports à tous les objets d'évaluation de l'apprentissage du FLE, en apportant de nouvelles stratégies. Il est aussi nécessaire qu'ils/elles connaissent les moyens d'établir un climat d'apprentissage en classe et adaptent leurs interventions éducatives aux contextes d'apprentissage. Il est également indispensable de connaître des étudiants et le niveau de compréhension en classe et les difficultés d'apprentissage. Ils/elles devraient aussi connaître des nouveaux programmes d'études et les savoirs à enseigner. Ils/elles doivent savoir parfois manipuler les situations d'enseignement/apprentissage pour modifier les anciennes habitudes et leur style d'enseignement pour stimuler la motivation des étudiants.

Après avoir analysé le profil de l'échantillon des personnes interrogées, il est également important de connaître les impressions des enseignant(e)s sur les attitudes des étudiants, les matériaux et les techniques utilisés en contexte universitaire iranien. C'est pourquoi nous avons posé les questions suivantes :

6 - Les étudiants(e)s sont-ils attentifs(ves) et motivé(e)s pour participer activement au cours ?

Cette question a été posée en vue de connaître les idées des enseignants sur la motivation et la participation des étudiants dans le cours. Comme le démontrent les réponses recueillies, l'attitude des étudiant(e)s dépend directement du contenu du manuel comme des leçons et des activités proposées. Ainsi, dans une classe, ils peuvent observer très souvent des réactions différentes de la part des étudiant(e)s qui ne manifestent pas toujours un

¹²⁸ Isabelle VINATIER et Sabine KAHN, *Le travail de l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

enthousiasme délirant pour les activités d'apprentissage. D'après cette catégorie d'enseignant(e)s, tout dépend du manuel et des objectifs des étudiants pour l'apprentissage de la langue française.

D'après les différentes catégories d'enseignant(e)s, dans un cours, certains étudiants sont motivés dans leur apprentissage et participent activement au cours. D'après elles/eux, cette minorité montre de l'intérêt pour apprendre le français en faisant les activités, en étant présent régulièrement au cours, en écoutant les conseils de l'enseignant(e) ainsi qu'en essayant de garder le contact avec la langue française en assistant à des cours de français à l'extérieur de l'université pour améliorer leurs compétences langagières en FLE.

Comme quelques enseignant(e)s nous l'ont écrit, la plupart des étudiant(e)s veulent seulement apprendre la langue française pour intégrer l'ambassade du Canada ou pour émigrer dans un pays francophone.

L'une entre elles/eux a précisé que dans les cours préparatoires du FLE (les cours de préparation d'avant le premier semestre), en général, 10% des étudiants possèdent une vraie motivation et sont tout à fait attentifs(attentives) aux cours et montrent également une bonne participation. 10% possèdent un degré zéro de motivation n'étant pas du tout motivés et actifs(ves) dans leur apprentissage. D'après elle, les 80% qui restent, ont le plaisir du jeu et de l'amusement.

Pour bien commenter les réponses, il faut noter qu'en didactique des langues, la motivation se réfère aux concepts de motivation « intrinsèque ou interne » et de motivation « extrinsèque ou externe » (Robert 2008).¹²⁹ « Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets, pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative, est dite extrinsèquement motivée » (ibid.). Ainsi, dans l'enseignement, un/une apprenant (e) motivé extrinsèquement travaille pour obtenir une récompense, une bonne note, etc. Par contre, un apprenant motivé intrinsèquement travaille pour le plaisir d'apprendre, pour acquérir de l'expérience, pour devenir autonome. « Dans le premier cas, la motivation est relativement fragile puisqu'elle est extérieure à l'apprenant et conditionnée par son environnement. Dans la seconde, elle est plus solide parce qu'elle vient de l'apprenant lui-même et qu'elle fait partie d'un projet personnel » (ibid.).

¹²⁹ J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

À partir des points de vue de l'échantillon des personnes interrogées, la motivation chez la minorité d'étudiants iranien est intrinsèque et auprès de la majorité des étudiants est extrinsèque. Il semble que les enseignant(e)s désirent plutôt indiquer que la motivation des étudiants renvoie aux objets plus externes qu'internes. Car, selon la majorité, la motivation des étudiants est venue des conditions de l'environnements extérieurs comme le contenu du manuel, l'immigration dans un pays francophone, etc. Par contre, pour la minorité des étudiants, l'apprentissage du français est venu de l'intérêt pour cette langue et du plaisir d'apprendre.

7- Les manuels utilisés en contexte iranien (Reflets, Alter-ego, Le nouvel édito), sont-ils adaptés aux besoins des étudiants iraniens et transmettent-ils les objectifs d'apprentissage ?

Cette question a été posée en vue de connaître les idées des enseignant(e)s sur les manuels utilisés en contexte iranien. Comme les réponses recueillies l'ont signalé, certaines enseignant(e)s ont noté que les manuels utilisés s'appuient sur la méthodologie audiovisuelle correspondant au contexte et aux habitudes des apprenants francophones fondées sur les stratégies d'assimilation, questions, réponse, en tenant compte de la culture française. Par contre, d'autres font valoir que les manuels accordent une grande importance à la compréhension et à la production orale et écrite. Ceux-ci se basent sur une approche communicative et fonctionnelle. Ainsi, à travers les tâches et les projets proposés dans ces manuels, les étudiants peuvent bien apprendre les éléments linguistiques (lexique, phonétique, grammaire) et les compétences communicatives.

Il y a une contradiction entre les idées des enseignant(e)s : il semble que certain(e)s désirent plus mettre l'accent sur le sens que sur la forme. Au contraire, d'autre insistent plus sur la forme que sur le sens.

En se référant à la première partie de cette thèse, aux points de vue des différents auteurs, sur l'importance de la relation entre le contenu d'apprentissage et le contexte socioculturel de l'apprenant (qui constitue l'accord d'un manuel avec son public et son environnement) il semble que les réponses de la première catégorie soient les plus logiques et les plus proches de la réalité.

8 - Quels sont les types de matériaux que vous utilisez dans la classe ? (Compacts, par ex. disque, CD-Rom, DVD-Rom / légers, par ex. fascicules à structure souple / document authentiques).

Cette question a été posée afin de savoir quels types de supports sont utilisés dans le cours d'enseignement/apprentissage du FLE, dans les universités iraniennes. Comme nous

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

le confirment les réponses recueillies, la majorité des enseignant(e)s ont affirmé qu'ils/elles se sont servi(e)s des matériels compacts du manuel, comme les CD, DVD et le cahier d'exercices. Ainsi, ceux-ci sont bien les matériels primordiaux de l'enseignement-apprentissage du FLE, dans les universités iraniennes.

Les matériels légers comme le fascicule, sont utilisés dans les cours spécialisés en semestre supérieur.

À partir des réponses données, il semble que l'échantillon enquêté utilise les supports accompagnant les manuels, lesquels portent sur les mêmes leçons, les mêmes sujets que ceux abordés par le manuel. Ainsi, ces matériaux ne correspondent pas au monde de la classe, ni à la réalité extérieure du public iranien. C'est pourquoi l'utilisation de ces matériaux ne semble pas pertinente pour la compréhension, la production orale et écrite chez eux. Car, à partir de ces matériaux, la compréhension et la production orale/écrite ne correspondent pas à ce qui les entoure dans le monde extérieur. Il n'y a pas alors de véritable application des tâches dans l'univers extérieur.

9- Est-ce que le manuel utilisé dans le cours offre des situations réelles de communication et d'autonomie aux étudiant(e)s ?

Cette question a été posée pour connaître les idées des enseignants sur l'autonomie des étudiants et sur les difficultés qui empêchent les étudiants d'arriver à une autonomie en FLE.

Comme les réponses nous le déterminent, d'après une minorité d'enseignant(e)s, les manuels utilisés proposent des activités langagières en très grand nombre et contiennent des parties efficaces qui poussent les étudiants à communiquer facilement avec les autres. D'après cette catégorie, ces manuels sont formés selon les critères CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques), ceux-ci sont bien structurés, s'enchaînent et sont élaborés selon les besoins des étudiants.

Par contre, selon d'autres enseignant(e)s, les manuels utilisés en contexte universitaire iranien ne correspondent pas à la culture et aux habitudes des étudiants, ni aux événements réels qui se passent dans leur société. D'après cette catégorie, les manuels utilisés ne sont pas organisés autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne.

Les enseignantes ont noté qu'aboutir à l'autonomie, serait réalisable à partir d'un manuel qui définit des objectifs d'apprentissage à travers les tâches communicatives correspondant au contexte socioculturel des étudiants. Elles ont aussi ajouté que l'enseignant

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

joue un rôle important dans le processus de l'enseignement/apprentissage et devrait innover des situations ludiques de communication du FLE, mais l'étudiant doit également s'investir dans son acquisition sérieusement, pour devenir autonome.

10- Comment développez-vous les capacités langagières du FLE chez des étudiants en matière d'interaction et de conversation orale ?

L'objectif de cette question est de savoir quelles stratégies les enseignant(e)s utilisent pour donner aux étudiants la possibilité de pratiquer les compétences langagières du FLE.

Pour développer les compétences chez les étudiants, elles/ils ont retenu les tâches proposées dans le manuel pour les mettre dans des situations d'échanges de compréhension et de production orale/écrite, dans lesquelles ils peuvent pratiquer le français en utilisant des techniques comme les jeux de rôle, la simulation, les questions-réponses, etc.

11- Est-ce que vous utilisez des documents sonores ou audiovisuels hors du manuel pour développer la compétence de communication ?

Cette question a été posée dans l'intention de savoir si les enseignants se servent des supports sonores et audio-visuels hors du manuel. Comme le montrent les réponses recueillies, l'élaboration des situations de compréhension et de production orale est réalisable à travers des documents sonores ou audiovisuels intégrés dans le manuel.

D'après certains enseignant(e)s, ce processus de l'enseignement/apprentissage aura lieu dans un cours ou dans un laboratoire de langue avec le manuel, mais et à cause du manque du temps, ils/elles préfèrent encourager les étudiants à regarder et écouter les documents audio-visuels hors du manuel, chez eux. L'une d'elles/eux a précisé qu'elle apportait sa tablette en cours, pour inviter les étudiants à écouter des documents sonores déjà enregistrés sur différents sites comme « TV5 monde ».

Il apparaît que les enseignant(e)s interrogé(e)s ne vont pas au-delà du manuel. Ils/elles travaillent autour du manuel en utilisant les stratégies d'enseignement pour faciliter et réaliser les savoirs linguistiques chez les étudiants. Ainsi, l'acquisition de la compétence de communication se limite au manuel et aux interactions simples autour des tâches.

12- À votre avis quels sont les manques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère de notre système éducatif ?

Cette question a été posée afin de connaître les idées des enseignant(e)s sur les manques existant dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Comme nous le montrent les réponses recueillies, il y a de multiples défauts dans le contexte universitaire iranien. Nous relevons en particulier :

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- le manque de nouveaux matériels,
- la méconnaissance des étudiants de la langue française avant d'arriver à la fac,
- le manque d'ambition pour établir le contact avec les personnes de langue maternelle française,
- l'absence d'innovation,
- le manque d'amélioration technique.

Chacune de ces éléments, est un aspect important et particulier dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, qui stimule la pensée.

Il semble que l'environnement pédagogique iranien se limite à des cours, à des manuels et ses accompagnements, tandis que selon Lippman (2010), « l'environnement pédagogique du XXI^e siècle devrait permettre l'apprentissage autonome, tout comme l'apprentissage collaboratif, et devrait être organisé pour s'adapter aux besoins des utilisateurs, ce qu'il nomme un « *responsive design* » » (cité par Colet et Berthiaume 2015).¹³⁰

13- Que préconisez-vous pour améliorer la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans notre système éducatif ?

Cette question a été posée en vue de savoir ce que les enseignantes souhaitent pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE et les réponses données à cette question montrent leurs attentes :

- Développer, adapter, offrir des programmes éducatifs répondant aux besoins des publics universitaires,
- Investir sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en fournissant des matériels pédagogiques à la disposition des enseignants et des étudiants,
- Offrir les meilleures conditions possibles pour permettre de plus en plus d'échanges interculturels entre le pays de la langue source et la langue cible.

Le système éducatif iranien devrait ainsi répondre pratiquement aux besoins pédagogiques de son public en connaissant leurs objectifs. Il devrait donner davantage de crédits à l'enseignement/apprentissage en investissant économiquement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

¹³⁰ Nicole Rege COLET et Denis BERTHIAUME, *La pédagogie de l'enseignement supérieur*, Bruxelles, P. Lang, 2015.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Il semble que le système d'éducatif iranien ait consacré un budget minime pour fournir des matériels, des nouvelles technologies et créer des situations de recherches pratiques nationales et internationales dans l'intention de développer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage.

Il apparaît que les infrastructures éducatives ne sont pas bien établies et que le budget est en baisse chaque année. D'après Reiss (2008)¹³¹ « de 1979 à 1996, les dépenses éducatives ont diminué de 30% ».

Hatami (2014),¹³² dans son rapport, a noté qu'« en 2012, la Banque mondiale a annoncé que l'Iran avait versé 41 000 000 dollars de subventions, tandis que le budget de l'éducation s'élevait à 16 000 000 dollars (400 dollars par étudiant) ».

Enfin, il semble que l'évaluation de la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran, dépende des organismes, des universités et des enseignants. Et pour promouvoir les situations pédagogiques en Iran, il faut penser à :

- lui consacrer un budget supérieur,
- développer les matériels pédagogiques,
- changer les pratiques des enseignants en utilisant des nouvelles stratégies et des nouvelles technologies.

Analyse des questions fermées série B, destinées aux enseignantes

Nous allons examiner les questions fermées du questionnaire de la série B. Cette série du questionnaire comme la précédente comprend des questions individuelles sur les profils d'enseignantes et sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

Il faut rappeler que dans cette série les informations obtenues ont été présentées dans le tableau d'information Pie ou Doughnut en utilisant le logiciel statistique Excel. Nous avons donné les informations à Excel en choisissant ce type de tableau et il a calculé les chiffres.

Comme nous l'avons déjà indiqué, cette série de questionnaires comprend des questions fermées avec échelle d'attitudes, multi-chotomiques à choix unique et multi-chotomiques à choix multiples.

Les questions sont les suivantes :

¹³¹ C. REISS, « Éléments sur le système éducatif iranien », art cit.

¹³² Abas HATAMI, 2014, « چالش های نظام آموزشی و تربیتی ایران », <http://sedayemoallem.ir/دیدهگاه/item/143-ایران-تربیتی-و-آموزشی>.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

1- Vous êtes :

- a) Un homme
- b) Une femme

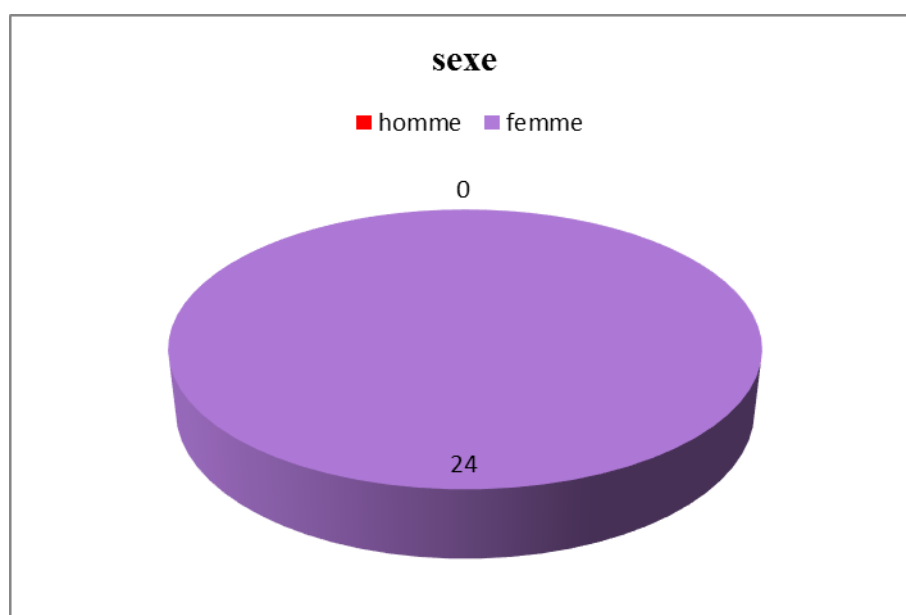


Figure 1 : sexe des enseignants

Comme l'illustre la figure n° 1, l'échantillon interrogé dans cette série de l'enquête, est composée de femmes. En Iran, les femmes, comme la moitié de la population du pays, ont un rôle important dans la production et la diffusion des connaissances et des sciences.

Aujourd'hui, en Iran la participation des femmes dans les domaines de l'éducation et de la recherche a considérablement augmenté. Il semble que les femmes soient mieux représentées dans certains domaines, comme les sciences de la santé, sciences humaines et sociales, l'éducation et les arts. En revanche, dans certains domaines comme les sciences naturelles, l'agriculture et l'ingénierie, elles sont beaucoup moins présentes que les hommes.

Ces dernières années, l'augmentation des admissions de femmes dans les universités a conduit à une augmentation sensible des enseignants féminins.

D'après Ladiér-Fouladi (2011)¹³³ « en 2006, près de 69 % des femmes actives occupées avaient au moins l'équivalent du bac, contre 45 % pour les hommes. Tandis que la majorité des hommes (76 %) occupent des emplois peu qualifiés, près de la moitié des femmes actives exercent des professions intellectuelles, scientifiques, intermédiaires, sont employées administratives ou encore cadres supérieurs. Ce taux relativement élevé par rapport au taux

¹³³ Marie LADIER-FOULADI, *Iran : jeunes et diplômées*, <https://www.alternatives-economiques.fr/iran-jeunes-diplomees/00065338>, 2011, (consulté le 29 janvier 2018).
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

d'activité des femmes s'explique par le fait que ce sont surtout les femmes diplômées qui s'engagent dans une activité professionnelle. De même, un tiers des cadres supérieurs sont des femmes, principalement des jeunes âgées de moins de 30 ans ».

« En 2006-2007, 52,4 % des 2,8 millions d'étudiants iraniens étaient des femmes. Cette tendance étant récente, l'excédent féminin sur le nombre total des étudiants s'arrêtait au niveau de la licence » (ibid.).

Aujourd'hui, le nombre des femmes est ainsi bien supérieur à celui des hommes, dans le secteur de l'enseignement.

2- Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

- a) Plus de 5 ans
- b) Plus de 10 ans
- c) Plus de 20 ans
- d) Plus de 30 ans

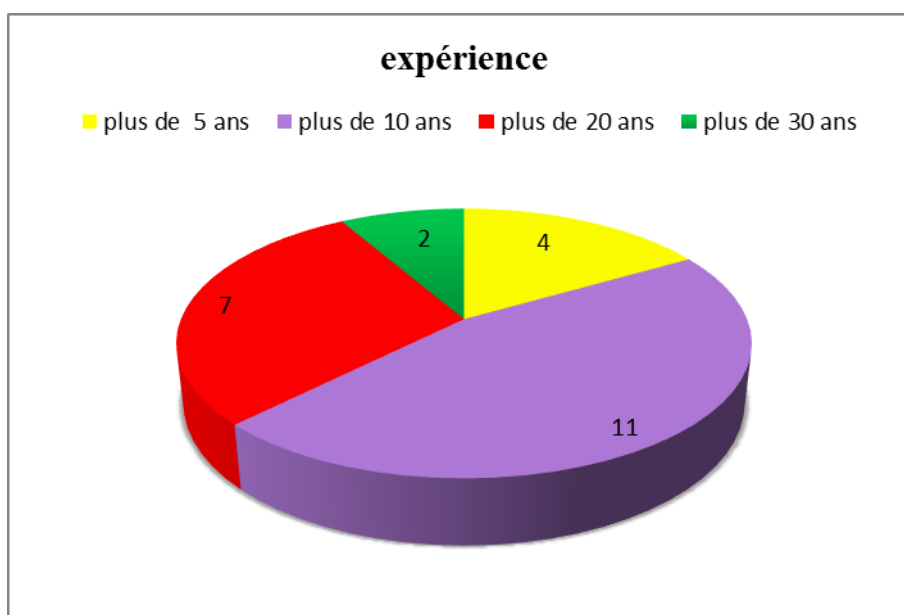


Figure 2 : expérience des enseignants

Comme nous le montre la figure n° 2, dans l'échantillon des personnes interrogées de la série B, quatre enseignantes ont plus de cinq ans d'expérience, onze enseignantes plus de dix ans, sept plus de vingt ans et deux plus de trente ans.

Ce graphique confirme que la majorité des enseignantes interrogées a déjà pratiqué le français pendant plus de dix ans et que la minorité a plus de trente ans d'expérience dans son travail.

Elles ont travaillé dans plusieurs secteurs liés à l'enseignement du FLE. Certaines ont travaillé dans des instituts de langues étrangères ou des organisations publiques ou privées.

L'expérience professionnelle renvoie au parcours professionnel de l'enseignant(e). Elle est souvent mise en relation avec l'ancienneté dans la profession et la diversité des contextes dans lesquels l'enseignant(e) est intervenu(e).

« Le savoir d'expérience est issu des pratiques d'enseignement effectives, du « vécu de terrain » et relève de la gestion interactive d'une classe d'élèves, et correspond au savoir-faire didactique. L'expérience de l'enseignant fait aussi référence à toutes les influences qui ont marqué ses comportements, ses jugements, ses affects et qui ont laissé des traces dans sa pratique professionnelle. L'expérience de l'enseignant dans sa variabilité, n'est pas spéculative, elle se fonde sur du vécu, y compris dans l'activité enseignée. Certains auteurs considèrent que l'expérience se fonde sur des « savoirs d'action », des « connaissances en actes », des « savoirs d'expérience » (Touboul 2007).¹³⁴

Étant donné que la majorité a plus de dix ans d'expérience dans son travail, elle doit savoir comment enseigner ainsi qu'utiliser différents matériels et supports variés pour faciliter l'apprentissage et créer une dynamique d'apprentissage chez les étudiant(e)s.

Les enseignantes doivent savoir que pour enseigner de manière très utile il faut tenir compte de la réalité des situations d'enseignement/apprentissage et des besoins du public. De plus, elles doivent savoir comment se comporter dans une salle de classe pour éveiller la motivation des étudiants(e)s et comment transmettre les savoirs et les connaissances de manière pertinente et logique en vue de répondre aux attentes des étudiants. Elles doivent encore savoir que « leurs pratiques se caractérisent par une attention à présenter les choses de telle manière que les étudiants puissent entrer dans la matière et se l'approprier le mieux possible » (voir Philippe 2010).¹³⁵

Toutes ces éléments primordiaux qui sont venus de l'expérience de l'enseignant(e) influencent le processus de l'enseignement/apprentissage et ceux-ci ne semblent pas très évidents dans les pratiques des enseignant(e)s iraniens en cours du FLE, auxquels nous avons assisté.

¹³⁴ André TOUBOUL, « Le Poids de l'expertise et de l'expérience Dans Les Pratiques d'enseignement En Éducation Physique et Sportive : Étude de Cas Contrastés En Savate Boxe Française », *Doctorant au Lemme, EA 3692, Équipe AP3E, Université P.Sabatier*, 2007p.

¹³⁵ Jonathan PHILIPPE, *Fabriquer le savoir enseigné*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

3- Quel est votre volume horaire ?

- a) Plus de 10 h par semaine
- b) Plus de 12 h par semaine
- c) Plus de 18 h par semaine
- d) Plus de 20 h par semaine

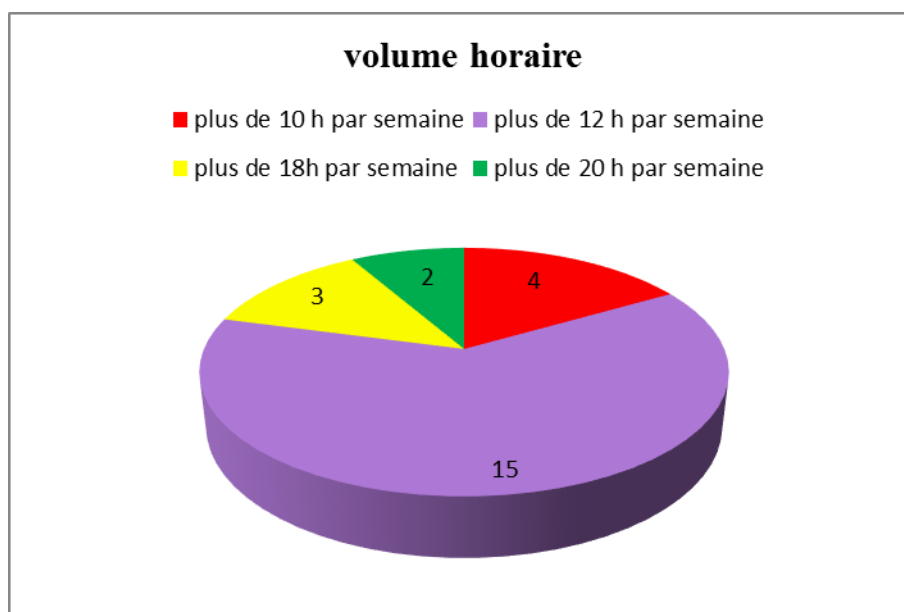


Figure 3 : volume horaire hebdomadaire

La figure n° 3, nous montre que la majorité des enseignantes interrogées (quinze personnes) enseignent le français plus de douze heures par semaine alors qu'une minorité (deux personnes) le pratique plus de vingt heures par semaine.

Ceci est remarquable : selon la catégorie scientifique, nous pouvons placer les enseignants de l'université ou les membres du conseil scientifique en quatre groupes : entraîneur, professeur adjoint, professeur agrégé et professeur.

Dans cette perspective, normalement une personne titulaire d'une maîtrise en début de carrière occupe un poste d'entraîneur alors que celle qui possède un doctorat se trouvera dans l'une des trois autres catégories (en fonction de ses années service et de ses activités scientifiques, de recherche et de l'exécutif précédent).

Typiquement, les heures de travail d'un professeur d'université en début de carrière sont de quarante heures par semaine (huit heures par jour) et toute l'année. Mais au fur et à mesure, avec un haut niveau scientifique, la quantité de temps requise est réduite.

Dans les quarante heures de travail, il existe un minimum requis pour chaque enseignant. Ce plafond pour l'entraîneur est de seize heures, pour un professeur-adjoint de quatorze, pour un professeur agrégé de douze heures et pour un professeur de dix heures par semaine.

4- Combien avez-vous d'étudiants dans une classe ?

- a) Plus de 10
- b) Plus de 20
- c) Plus de 30

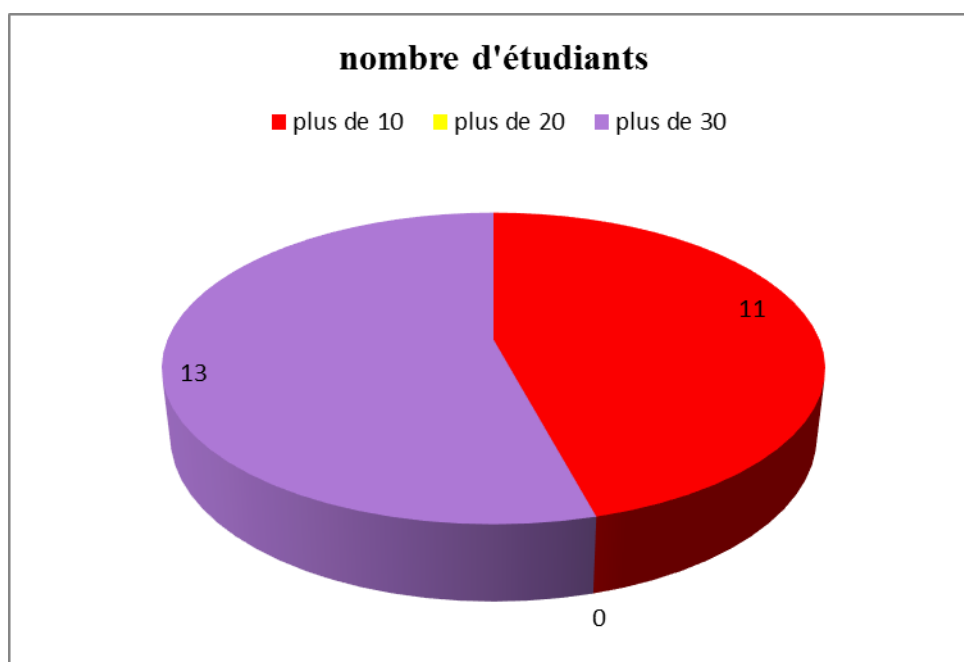


Figure 4 : nombre d'étudiants

Comme nous le révèle la figure n° 4, onze enseignantes interrogées ont confirmé avoir plus de dix étudiants dans une classe et treize enseignantes ont signalé plus de trente.

Selon les normes d'études, la capacité de la salle de classe, dans la période d'Associate ou Kardani (Bac+2) et dans la période de Licence ou Karshenasi (Bac+4) se situe entre trente à trente cinq personnes.

Dans la période de maîtrise ou Karshenasi Arshad (Bac+6) elle se situe entre vingt à vingt cinq personnes et dans la période de doctorat entre sept et dix.

Il apparaît que les classes de plus de trente étudiants sont majoritaires et les classes de plus de dix étudiants minoritaires. À partir de l'enquête effectuée en contexte universitaire, nous avons trouvé qu'en général, le nombre d'étudiants dans l'Université Azad Islamique est plus beaucoup élevé que dans les universités d'État.

Cette question a été posée afin de connaître les conditions de travail dans les classes selon le nombre d'étudiants car la population d'étudiants dans une classe peut influencer la pratique des enseignants et des étudiants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Si les objectifs d'enseignement/apprentissage sont cohérents avec le nombre d'étudiants dans un cours, alors dans une classe surchargée, en raison du manque de temps, les participations et les interactions des étudiants se réduisent et l'enseignant ne peut pas soutenir tous les étudiants tout au long du cours.

Les classes surchargées (plus de vingt personnes) peuvent démotiver les enseignant(e)s, comme les étudiants. Elles agissent sur leur créativité et empêchent toute initiative vers des activités communicatives telles que les jeux de rôle, les simulations et même l'exploitation de documents, d'activités en classe. Dans une classe idéale, selon l'approche communicative le nombre d'étudiants devrait se situer entre dix et quinze personnes par classe.

5- Connaissez-vous vos étudiants ?

- a) Très bien
- b) Bien
- c) Assez bien

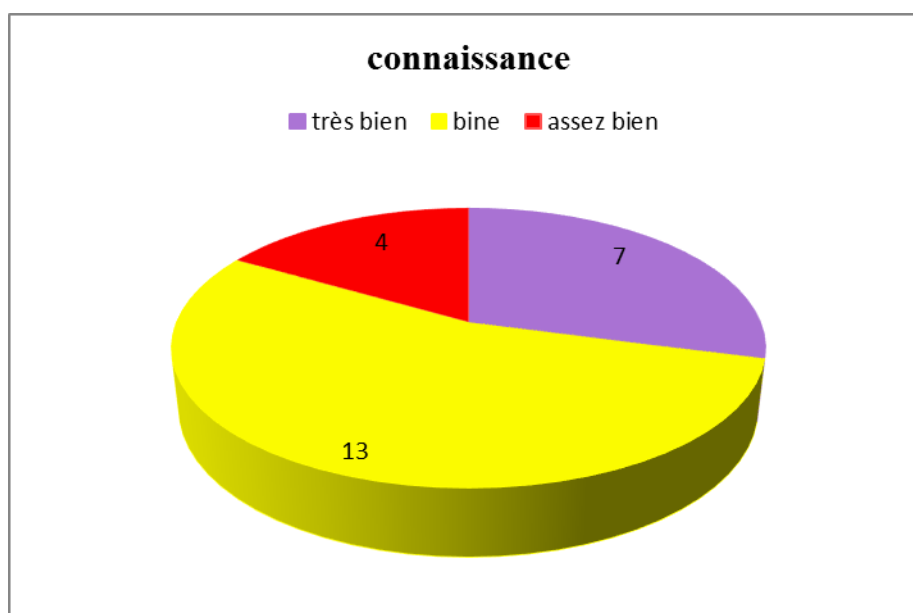


Figure 5 : connaissance

Comme nous l'indique la figure n° 5, sept enseignantes connaissent très bien leur étudiants, treize les connaissent bien et quatre assez bien. La connaissance constitue un atout pour l'enseignement/apprentissage dans une démarche éducative. La bonne connaissance des deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage (enseignant/étudiant) pourrait agir sur

la motivation des étudiants et améliorer leur contexte d'apprentissage. Ainsi, nous rejoignons l'idée que « la motivation est au fond une question de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part et le monde, de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit avec le monde, les relations requises » (Nuttin 1985).¹³⁶

Cette idée est aussi soulignée par Bouchard (1995) :¹³⁷ « la prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement moins monolithique et universaliste ».

Robert, Rosen, et Reinhardt (2011)¹³⁸ pointent qu'« un professeur qui veut réellement connaître son public pour focaliser les contenus de son enseignement sur ses attentes doit prévoir une grille complète et précise qui l'informe sur la personnalité de chaque apprenant ».

Selon eux, une grille comme celle-là, destinée à de grands adolescents ou à des adultes, doit posséder plusieurs composantes telles que :

- l'identité,
- les goûts dans le domaine de : la lecture, l'écoute, la communication, le fonctionnement d'activités linguistiques,
- les intérêts concernant du contenus du manuel/du livre,
- les contacts avec les autres,
- les motivations,
- les besoins et les attentes,
- les matériels personnels (ordinateur, CD, DVD, etc.).

Chaque composante fait l'objet de subdivisions détaillées. L'élaboration d'une telle grille, et le fait de la remplir avec soin, sont des préalables indispensables à la mise en route d'un cours réussi. En effet, elle conditionne les contenus du cours et la future relation enseignant/enseignés. « Aux yeux des tenants des approches contemporaines, l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, ses motivations en un mot sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. Celui-ci n'est plus le dispensateur de connaissances, il est

¹³⁶ Joseph NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine* (Paris : Presses universitaires de France, 1985).

¹³⁷ Robert BOUCHARD, *Profils, Profils... Pour Une Conception Cinétique de Profils d'« acquérant »*, in *Les Profils d'apprenants*, Presses Universitaires de Saint-Étienne., Saint-Étienne, 1995.

¹³⁸ Jean-Pierre ROBERT, Evelyne ROSEN, et Claus REINHARDT, *Faire classe en FLE* (Paris : Hachette, 2011).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

le trait d'union entre une langue qu'il possède et des apprenants qui cherchent à se l'approprier » (ibid.).

En conséquence, il est impératif que les contenus du cours prennent en compte non seulement l'expérience de l'apprenant en matière de langue et de culture mais surtout sa personnalité, y compris ses besoins, ses goûts et ses centres d'intérêt.

Si la moitié des enseignantes interrogées confirment qu'elles connaissent bien leurs étudiant(e)s, il est supposé qu'elles utilisent des matériels personnels en cours dans le but de susciter la motivation des étudiant(e)s qui est un élément indispensable. Elles doivent aussi garder le contact avec les étudiant(e)s et connaître leurs besoins et leurs goûts en matière d'apprentissage pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage. De là découle l'importance de la question suivante :

6- Comment qualifiez-vous vos relations avec vos étudiants ?

- a) Distantes
- b) Amicales
- c) Profondes

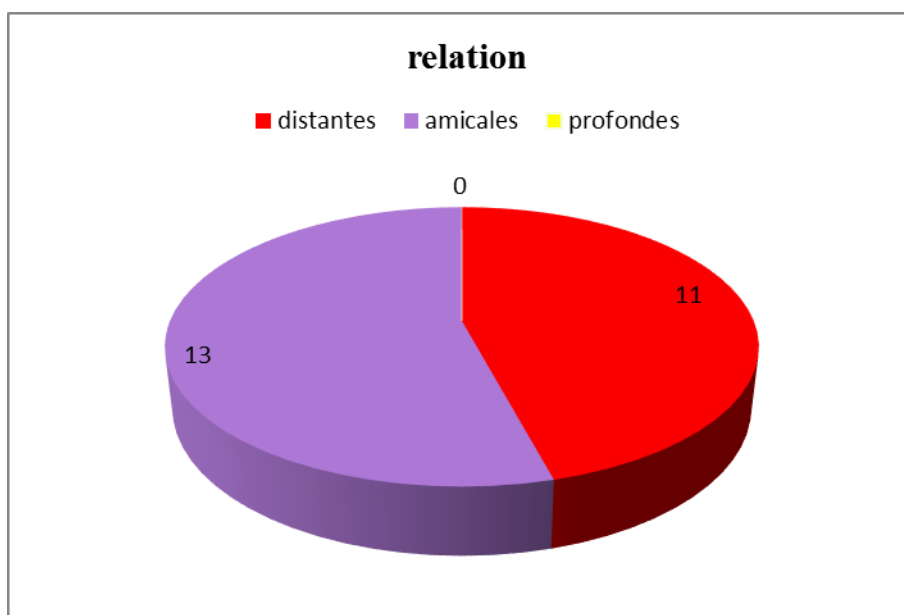


Figure 6 : relation

Cette question a été posée pour préciser la nature des relations enseignant/étudiants et pour savoir aussi si le nombre d'étudiants influence cette relation.

L'analyse des réponses que figure le schéma n° 6, nous donne les valeurs suivantes : treize enseignantes interrogées ont des relations *amicales* avec leurs étudiants et onze affirment avoir des relations *distantes*. Il semble qu'il y ait une contradiction entre les réponses à cette

question et les réponses à la question précédente. Car, si la majorité des enseignantes interrogées connaissent « bien » ou « très bien » leurs étudiants, comment onze enseignantes peuvent-elles avoir une relation distante avec leurs étudiants ? Néanmoins, il ne faut pas oublier que le nombre de classes surchargées peut influencer ces relations et la nature même des relations enseignant/étudiants est différente de l'une à l'autre.

Plusieurs facteurs agissent sur cette différence : l'expérience de l'enseignant, son état psychologique, sa nature relationnelle et son milieu social.

Vianin (2006)¹³⁹ insiste sur le rôle que « les relations enseignant/apprenants jouent dans la motivation de l'apprenant, ainsi que dans la concentration de l'enseignement/apprentissage sur ce dernier par la prise en considération de ses besoins et ses intérêts ».

Selon lui « le regard positif de l'adulte et le contexte relationnel sont déterminants (dans la motivation de l'apprenant) et (...) la qualité de la relation enseignant-apprenants permet également de s'intéresser aux besoins et aux intérêts des élèves ».

Il ne faut pas oublier que la relation enseignant-étudiant s'avère la condition la plus déterminante dans la quête de sens et d'autonomie. Les étudiants ont besoin de retrouver la personne derrière l'enseignant. Ils ont besoin de se sentir considérés comme des personnes à part entière.

Dans cette perspective, si l'autre moitié des enseignantes interrogées ont une relation amicale avec les étudiants, elles doivent savoir comment éveiller leur motivation.

Celles de la catégorie qui préfèrent établir une relation distante, nous indiquent qu'elles ne désirent pas connaître les goûts, les besoins et les intérêts des étudiants pour provoquer leur motivation.

7- Avec qui parlez-vous le français ?

- a) La famille
- b) Les amis
- c) Les étudiants
- d) Les autres enseignant(e)s de français

¹³⁹ Pierre VIANIN, *La motivation scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

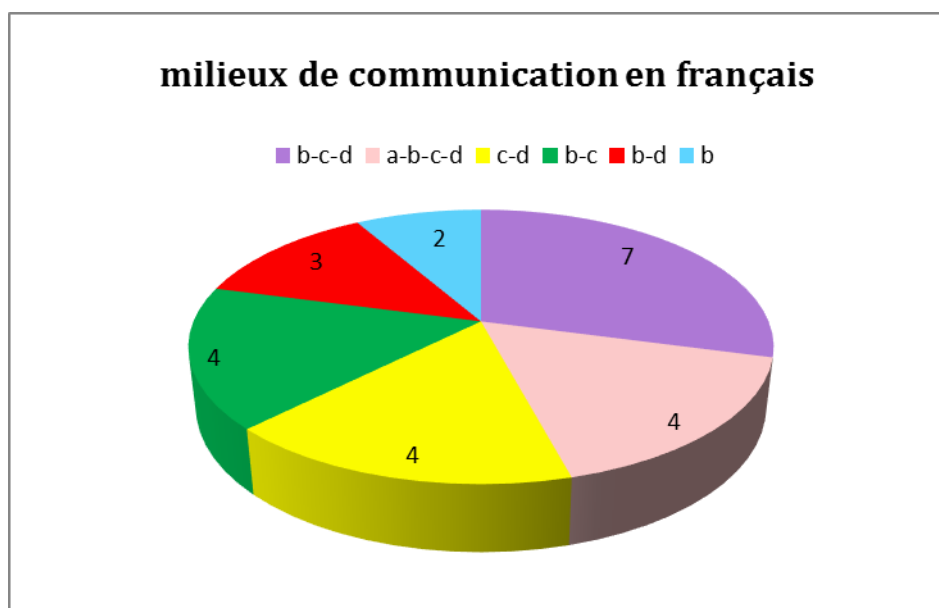


Figure 7 : milieux de communication en français

Cette question a été posée pour mesurer l'intérêt de l'enseignant(e) pour la communication en français et pour savoir aussi dans quelle mesure, les enseignantes gardent le lien avec la langue française. Comme la figure n° 7 nous permet de le constater, sept enseignantes interrogées communiquent en français avec leurs étudiants, leurs amis et les autres enseignants. Quatre communiquent avec leurs familles, leurs amis, leurs étudiants et les autres enseignants. Quatre pratiquent le français avec les étudiants et les autres enseignants. Quatre communiquent avec les amis et les étudiants. Trois communiquent avec leurs amis, et les autres enseignants enfin, deux pratiquent le français avec leurs amis.

Le résultat obtenu nous montre que la majorité des enseignantes essaye de conserver le lien avec la langue française au sein du milieu universitaire, avec les étudiants, les amis et les autres enseignants.

L'enseignant est sans doute un modèle pour des étudiants et une référence linguistique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Selon l'engagement scientifique, elle/il doit alors garder le contact avec la langue cible dans toutes les circonstances pour développer ses compétences et ses savoirs.

8- Dans la classe, parlez-vous ... ?

- a) En français
- b) En persan
- c) En alternance en persan et en français

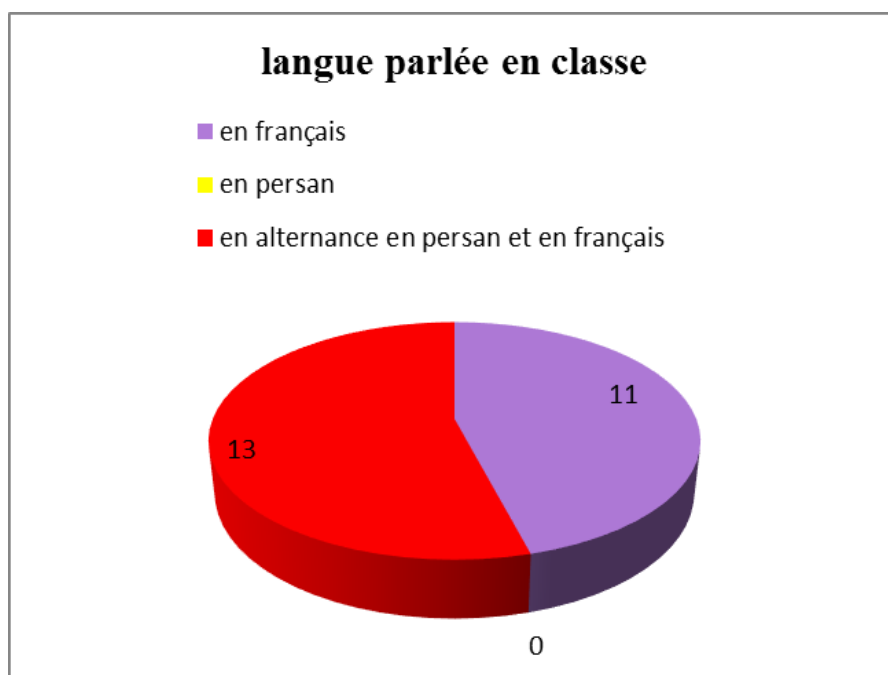


Figure 8 : langue parlée en classe

Cette question a été posée en vue de mesurer l'intégration de la langue source dans l'enseignement de la langue cible auprès de l'échantillon interrogé.

Comme le traduit la figure n° 8, onze enseignantes interrogées parlent le français dans la classe et treize préfèrent l'alternance des deux langues, persan et français.

Sur cette figure, nous voyons que la majorité des enseignantes a parlé en alternance persan et français en classe. Il y a des moments où les enseignantes recourent à la langue persane pour faciliter la compréhension de la langue française chez des étudiants.

Moisan (2014)¹⁴⁰ précise que le rôle de l'enseignant a été repensé : « il est aujourd'hui un facilitateur des apprentissages plutôt qu'un détenteur et un transmetteur de savoirs ».

Dans cette perspective, la majorité des enseignantes interrogées emploie la langue maternelle pour faciliter l'enseignement de la langue française. Il y a aussi celles qui utilisent leur langue maternelle pour être plus à l'aise dans leurs explications. Cependant, certaines d'entre elles essaient d'enseigner le FLE en recourant le moins possible à leur langue maternelle.

Pour cela, elles ont plusieurs outils dont les premiers sont leurs mains et leur corps. Elles en jouent parfois pour expliquer une expression ou un mot et, de ce fait, elles amènent l'étudiant

¹⁴⁰ Valentin MOISAN, *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*, <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>, 11 juin 2014, (consulté le 29 janvier 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

à comprendre facilement. Elles utilisent aussi des synonymes et des exemples qui peuvent s'avérer très efficaces.

9- Si vous alternez les deux langues, persan et français en classe, comment se fait l'alternance ?

- a) Vous traduisez mot à mot en persan
- b) Vous traduisez seulement les mots difficiles
- c) Vous parlez occasionnellement en persan

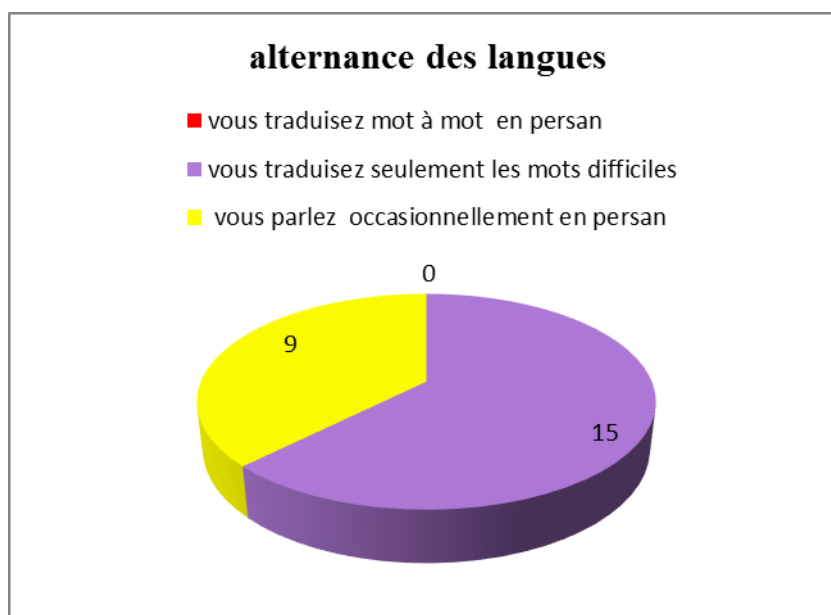


Figure 9 : alternance des langues

Comme nous le montre la figure n° 9, quinze enseignantes interrogées ont traduit seulement les mots difficiles et neuf ont parlé occasionnellement en persan. Aucune enseignante, parmi celles qui alternent les deux langues, ne fait une traduction mot à mot en persan. Ceci pourrait prouver que les enseignantes qui alternent les deux langues, font un choix conscient dans l'enseignement du FLE.

En ce qui concerne les quinze qui ont seulement recours à la traduction des mots difficiles, elles essaient d'adapter l'enseignement/apprentissage du FLE au faible niveau de leurs étudiants, tout en insistant sur le rôle de la langue française dans cet enseignement. Et les quatre qui utilisent occasionnellement les deux langues, peuvent aussi aider les étudiants pour atteindre un niveau maximal de compréhension.

10- À l'extérieur de la classe, êtes-vous en contact avec la langue française ?

- a) Oui
- b) Non



Figure 10 : contact avec le français

Cette question a été posée pour savoir si les enseignantes développent leurs compétences et mettent à jour leurs informations sur l'enseignement/apprentissage du FLE pour bien maîtriser leur travail et créer un nouveau style et des nouvelles stratégies dans l'acte d'enseigner pour susciter l'intérêt des étudiants.

Comme nous le révèle le pourcentage du graphique n° 10, vingt-deux enseignantes interrogées ont répondu « oui » et deux ont répondu « non ». Ce pourcentage nous indique que la majorité, à l'extérieur du cours, garde le contact avec le français.

Étant donné que dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant(e) joue un rôle de guide pédagogique qui stimule, encourage, motive les étudiants pour atteindre les objectifs visés, il/elle doit chercher à garder une relation avec la langue cible. Il/elle doit renforcer la motivation de l'étudiant en adaptant les démarches de son travail à l'information et la technologie mise à jour.

De ce point de vue, pour l'enseignant notamment, celui/celle qui ne possède pas la langue cible comme langue maternelle, doit impérativement garder le lien avec le FLE, en dehors du contexte universitaire. Cela pourrait être efficace afin de renouveler les savoirs et promouvoir les compétences langagières. Évidemment, les enseignantes qui essayent de garder leur lien en FLE, même en dehors de la classe, peuvent créer une nouvelle situation à

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

même de susciter l'intérêt des étudiants pour participer activement au cours. Ainsi, l'utilisation d'un moyen qui modifie la situation d'enseignement/d'apprentissage nécessite de développer des informations maintenant le contact du FEL, à l'extérieur du cours.

Si la majorité des enseignantes confirment qu'elles sont en contact avec le français en dehors de l'université, il faut alors savoir de quelle façon elles tentent de garder leur lien avec cette langue. C'est pourquoi nous avons posé la question suivante :

11- Si oui par quels moyens maintenez-vous votre relation ?

- a) Consulter des livres, des revues ou des journaux français
- b) Consulter des nouveautés dans le domaine didactique, par Internet ou par des imprimés
- c) Écouter des émissions de radio en français
- d) Regarder des séries, des épisodes et des films francophones à la télévision
- e) Traduire du persan vers le français
- f) Autre, précisez

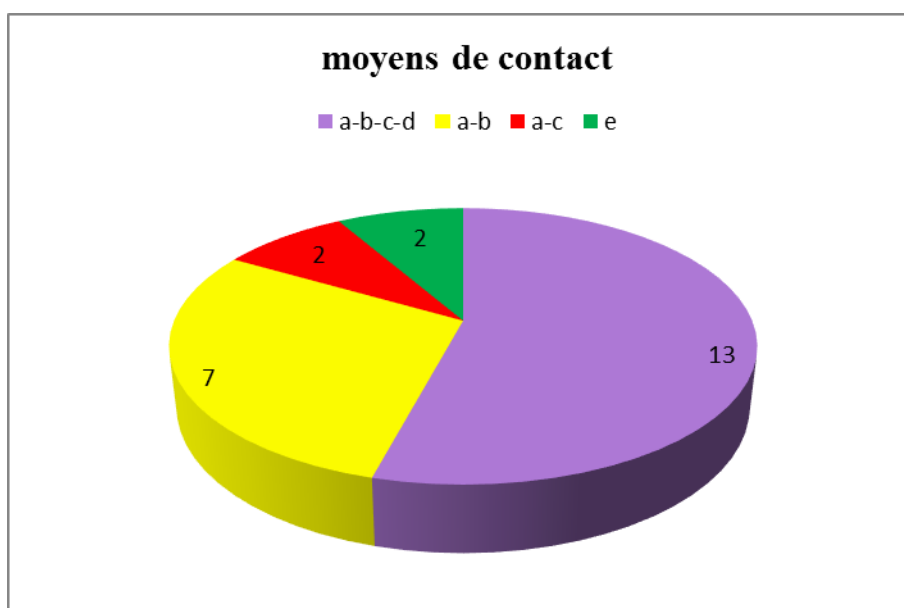


Figure 11 : moyens de contact avec la langue française

Comme nous le montre la figure n° 11, treize enseignantes maintiennent leur relation avec la langue française de la manière suivante : consultation des livres, des revues, des journaux français, consultation des nouveautés dans le domaine didactique par Internet ou par des imprimés, écoute des émissions de radio en français et visualisation de séries, d'épisodes et de films francophones, à la télévision.

Sept enseignantes gardent une relation en lisant des livres, des revues, des journaux français et en consultant des nouveautés dans le domaine didactique par Internet ou par des imprimés.

Deux gardent le contact en lisant des livres, des revues, des journaux français et en écoutant des émissions de radio en français.

Deux entretiennent le contact avec la langue française en traduisant du persan en français. Ces statistiques nous ont révélé que la majorité les enseignantes interrogées maintiennent le lien avec le français en lisant des livres, des revues ou des journaux français. Cela peut signifier qu'elles veulent perfectionner leur français à l'oral et à l'écrit.

Cette étude nous montre aussi qu'elles veulent faire évoluer leur vocation personnelle et professionnelle en développant leur compétence langagière (en FLE), leurs savoirs et la qualité des pratiques professionnelles.

12- Pourquoi avez-vous choisi d'être enseignant(e) de français ?

- a) Pour sa valeur sociale
- b) Pour réaliser des ambitions personnelles
- c) Par passion pour ce métier
- d) Autre, précisez

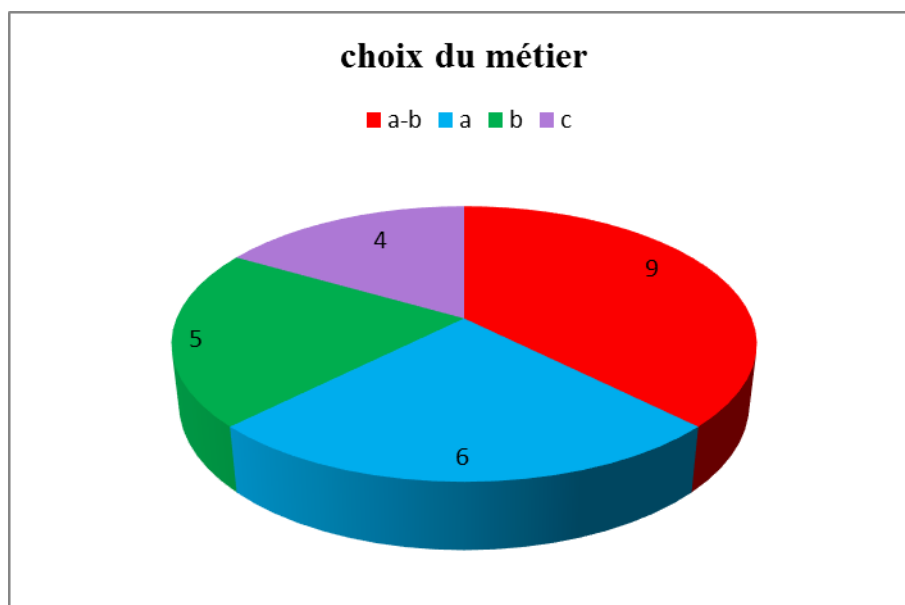


Figure 12 : choix du métier d'enseignant

Comme nous le dévoile la figure n° 12, neuf enseignantes interrogées ont répondu « pour la valeur sociale et pour réaliser des ambitions personnelles ». Six ont indiqué préférer la

profession d'enseignante « pour la valeur sociale ». Cinq ont opté « pour réaliser des ambitions personnelles ». Quatre ont indiqué « par passion pour ce métier ».

Dans cette enquête, la majorité des enseignantes interrogées ont choisi le métier d'enseignant pour sa valeur sociale et la réalisation d'ambitions personnelles, ensuite, par passion pour ce métier.

Il est certain qu'enseigner c'est apprendre à apprendre, aider à devenir. C'est guider les hommes vers l'espérance, délivrer la société de l'errance, de l'ignorance... Enseigner, c'est supprimer la violence ; c'est en même temps former, informer et transformer.

Évidemment, l'enseignement est sans aucun doute le plus beau métier du monde. Être enseignant est un privilège, un noble et un prestigieux métier. L'enseignement est l'un des métiers les plus exigeants qui soit dont l'expertise est un atout indispensable, sans être suffisant. L'enseignement confère à ceux qui l'exercent une stabilité et un certain équilibre. De toute évidence, le fondement de la société est la transmission du savoir, la transmission de la culture d'une génération à l'autre.

L'Iran ne fait pas exception, de ce point de vue, si bien que le choix du métier d'enseignant pour sa valeur sociale vient notamment du fait que le peuple iranien accorde un grand respect aux enseignants et leur fait confiance.

Le choix du métier d'enseignant pour réaliser des ambitions personnelles et par passion vient d'une préférence individuelle pour l'enseignement du FLE et le métier d'enseignant.

13. Quels matériels utilisez-vous dans votre cours ?

- a) Le tableau et le marqueur
- b) Des dessins et des figurines
- c) Un magnétophone
- d) Un ordinateur
- e) Le guide du professeur
- f) Autre, précisez

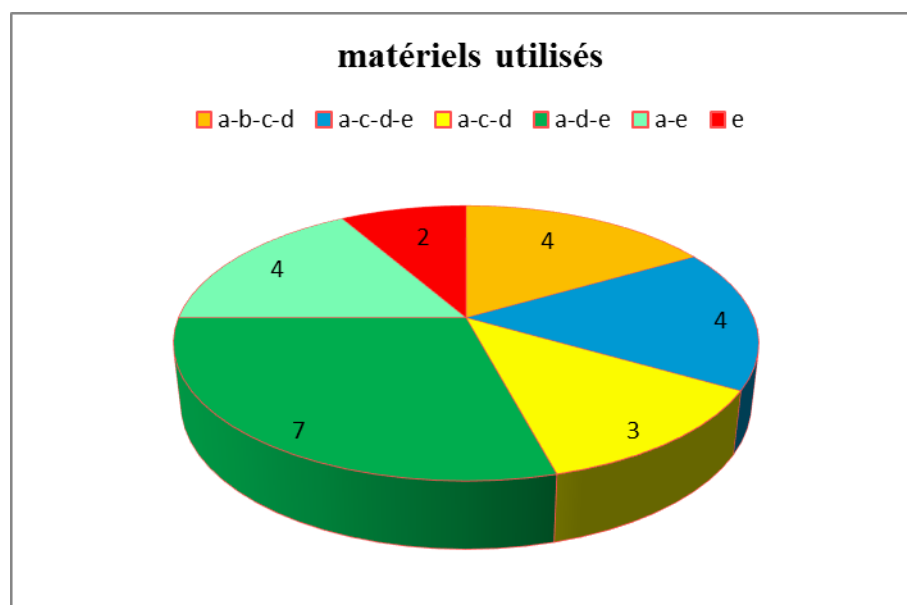


Figure 13 : matériels utilisés

Comme le révèle la figure n° 13, sept enseignantes pour leurs cours utilisent plutôt le tableau et le marqueur, l'ordinateur et le guide du professeur. Quatre se servent du tableau, du marqueur et du guide du professeur. Deux emploient le guide du professeur. Quatre se servent du tableau, du marqueur, des dessins et des figurines, du magnétophone et de l'ordinateur. Quatre font usage du tableau et du marqueur, du magnétophone, de l'ordinateur et du guide du professeur. Trois utilisent le tableau et le marqueur, le magnétophone et l'ordinateur.

« L'enseignant(e) utilise le tableau, des craies ou des feutres, parce qu'il/elle ne peut pas imaginer la classe sans écrire. Ce qui est écrit au tableau a souvent une valeur absolue : c'est ce que les apprenants doivent mémoriser, c'est pourquoi ils se précipitent pour noter, avec des fantaisies grammaticales ou lexicales, ce qui est écrit noir sur blanc » (Tagliante 2006).¹⁴¹

« Le magnétophone permet de faire écouter et comprendre la prononciation des natifs, ainsi que les différents accents régionaux, locaux ou étrangers que produisent les locuteurs de la langue cible. Ces écoutes de documents authentiques ou pédagogiques font appréhender les réalités socioculturelles. L'enseignant utilise l'ordinateur qui donne la chance de l'écoute de CD ou DVD du manuel aux apprenants. L'usage du guide du manuel est un support destiné aux enseignants qui offre la méthodologie de l'enseignement aux enseignants » Tagliante (2006).

¹⁴¹ C. TAGLIANTE, *La classe de langue*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

« Utiliser un support pédagogique, bien que ce ne soit pas obligatoire, tend à se rendre indispensable dans l'élaboration de l'enseignement. La réflexion didactique met en avant les différents supports que l'enseignant peut utiliser dans les différentes matières et les différents concepts qu'il veut aborder » (ibid.).

Ces supports pédagogiques qui permettent de faire passer de l'information entre l'enseignant et l'étudiant, aident l'enseignant à bien présenter son travail de façon plaisante, et aident l'étudiant à comprendre le message que l'enseignant transmet.

Les supports d'enseignement peuvent être soit d'ordre matériel et langagier, soit d'ordre gestuel (pour l'enseignant).

Plane et Schneuwly (2000)¹⁴² soulignent aussi une distinction intéressante entre support au sens strict et support au sens large. « Les supports au sens strict impliquent un certain dispositif matériel indépendant d'une pratique (par exemple, le tableau noir, l'outil informatique, le cahier...). Les supports au sens large consistent, surtout, en pratiques stabilisées, transmises, notamment, par la formation ou par échanges entre collègues, sans un quelconque support matériel stable (la tâche, la consigne...) ».

Dans cette perspective, selon le résultat obtenu dans la figure n° 13, les enseignantes interrogées tendent plutôt à utiliser dans leurs cours, le guide du professeur, le tableau et le marqueur et l'ordinateur comme supports, au sens strict de leur cours.

14. Rencontrez-vous des difficultés dans la classe ?

a) Oui

b) Non

Si oui, à quoi sont dues ces difficultés ?

¹⁴² Sylvie PLANE et Bernard SCHNEUWLY, « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2000, vol. 22, n° 1, p. 3-17.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

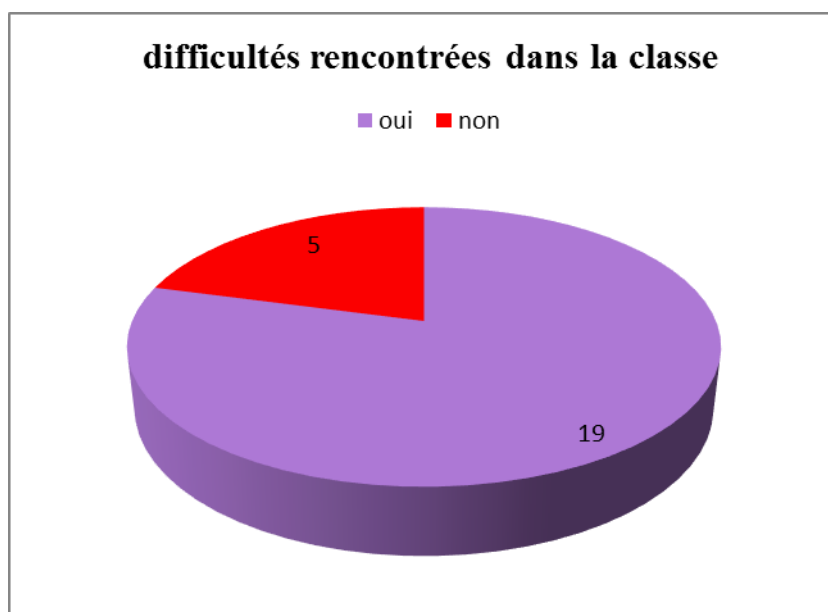


Figure 15 : difficultés rencontrées dans la classe

Comme nous le révèle la figure n° 15, dix-neuf enseignantes affirment rencontrer des difficultés dans la classe et cinq n'en rencontrent pas.

Selon les explications données par celles qui ont marqué « oui », les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont de plusieurs types :

- Les difficultés linguistiques chez les étudiants (la prononciation, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe),
- Les difficultés concernant la confusion de la langue française avec la langue anglaise, surtout au niveau débutant,
- Le manque de connaissance préalable des étudiants de la langue française,
- Le manque de motivation,
- Le manque de matériels pédagogiques,
- Le manque de laboratoire de langues dans les universités,
- Le manque d'horaires de cours et l'obligation impérative de terminer le programme de l'enseignement à la fin du semestre.

Comme les réponses nous le montrent, il y a de multiples difficultés dans les cours du FLE en contexte universitaire. Il faut s'attacher à éliminer les obstacles qui rendent l'enseignement/apprentissage inadéquat dans ce contexte. Il faut gérer les situations difficiles en essayant d'orienter le processus d'enseignement/d'apprentissage du FLE vers un mécanisme favorable et pertinent.

Analyse des questions ouvertes série B, destinées aux enseignantes

Ces questions invitent les enseignantes à développer leurs idées et donner des réponses complètes. Ce questionnaire est constitué de questions subjectives concernant le profil des enseignantes et des questions spéciales liées à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les questions sont les suivantes :

1. Avant de commencer votre carrière d'enseignant, avez-vous suivi des formations en didactique des langues étrangères ? Si oui, où l'avez-vous fait ?

L'objectif visé par cette question est de savoir si l'échantillon interrogé a suivi la formation du FLE pour apprendre et développer les techniques, les stratégies d'enseignement et les compétences d'enseignant en tant que médiateur/médiatrice du FLE pour bien guider les étudiants.

Se référant aux réponses recueillies, certaines d'elles ont suivi une formation à Kanoun (institut des langues étrangères). Une autre personne a indiqué qu'elle a suivi un stage à l'institut Kish (un autre institut des langues étrangères) et des formations à l'ambassade de France. Une autre a noté avoir passé la formation dans un Institut International de Langues (ILI). Deux personnes ont suivi leur formation en France. D'autres ont répondu seulement par « oui » sans précision et deux ont répondu par « non ».

Comme nous le révèlent les réponses de l'échantillon interrogé, la majorité a suivi une formation de français en didactique du FLE, sauf deux personnes. L'absence de formation pédagogique pour les enseignant(e)s du supérieur est de plus en plus critiquée.

Heutte (2011)¹⁴³ pointe qu'« il est évident qu'un/une enseignant(e), pour donner à ses apprenants le goût d'apprendre, le désir de réussir, la conquête du savoir, doit s'adapter sans cesse et adapter sa pédagogie pour répondre aux attentes toujours nouvelles de la société en mutation :

« L'enseignant doit être un révélateur de talent, imaginer et élaborer des activités motivantes qui amènent l'élève à construire son propre savoir. [...] Il se doit de savoir diriger un projet visant à développer les apprentissages des élèves. [...] Il doit être un très bon manager à savoir une personne capable de développer les compétences de ses élèves, qui contribue à leur épanouissement, capable de conduire un projet et de travailler en équipe. »

¹⁴³ Jean HEUTTE, « Une évolution du métier d'enseignant - Mission Fourgous pour les TICE », septembre 2011.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Dans cette optique, l'échantillon interrogé qui a affirmé avoir suivi une formation en didactique du FLE, nous suggère qu'elles ont su diriger les étudiants dans l'acquisition des savoirs. Elles devraient savoir qu'aujourd'hui l'utilisation des nouvelles technologies fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour répondre aux attentes et éveiller le désir d'apprendre chez les étudiants. Néanmoins, l'adaptation et l'utilisation des matériels variés comme les nouvelles technologies en contexte universitaire iranien ne semblent pas trouver leur place.

Selon Heutte (2011), « l'enseignant doit faire preuve de curiosité, d'imagination et de créativité : ces aptitudes se développent, notamment par le « sentiment de compétence » et d'« appartenance sociale » ressenti par chaque enseignant. Aujourd'hui, le professeur ne peut plus enseigner comme avant. Il se retrouve devant un terrain pédagogique pratiquement vierge à défricher. C'est un défi qu'il ne peut éviter, il n'a pas le choix et l'enseignant dispose aujourd'hui, au travers des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) d'outils puissants, novateurs et adaptés afin de répondre à cette évolution. La formation des enseignants doit s'adapter et prendre en compte ces nouvelles exigences ».

Ainsi, pour guider le processus d'enseignement/apprentissage de manière pertinente, il est indispensable que l'enseignant(e) connaisse l'utilisation des nouveaux outils en suivant des formations pédagogiques.

La majorité des enseignantes ont précisé avoir suivi les formations d'enseignement, ce qui confirme la nécessité de connaître l'utilisation de l'ordinateur et l'intégration des nouvelles techniques dans l'acte enseigner pour créer de nouvelles situations. Toutefois, nous n'avons pas vu cette priorité dans leur pratique d'enseignement.

2. Que représente pour vous la langue française en général ?

Cette question a été posée pour connaître des caractéristiques de la langue française chez l'échantillon interrogé. Comme le dévoilent les réponses recueillies, d'après certaines enseignantes, la langue française possède plutôt une caractéristique culturelle comme en témoigne leur insistance sur des mots comme : la musique, l'art, la littérature, la poésie, ouvrir un monde vers un autre monde. D'autres ont pointé que celle-ci présentait avant tout une caractéristique professionnelle puis linguistique. D'autres personnes ont précisé que chez elles, la langue française était vue comme la langue maternelle. Une autre personne a noté que connaître cette langue était un signe d'intelligence.

3. Que représente pour vous la langue française ?

- a) En expression orale
- b) En expression écrite
- c) En compréhension orale
- d) En compréhension écrite

Cette question a été posée pour mesurer précisément les savoirs linguistiques d'échantillon interrogé sur les quatre habiletés langagières.

Certaines pour **l'expression orale** ont écrit des définitions suivantes : « la communication/la prononciation, communiquer, bonne communication, il faut que l'étudiant(e) ait quelque chose à dire, qu'il sache le dire, qu'il ait envie de le dire, qu'il ait l'occasion de le dire ».

Pour **l'expression écrite**, elles ont noté « l'orthographe/ la grammaire, le bon ordre des mots dans la phrase, bien commencer et finir un texte, bien choisir les mots en fonction de la personne à qui l'on s'adresse, l'acquisition du vocabulaire, enrichir ses expressions, donner un récit construit, rédiger un texte ».

Pour **la compréhension orale**, elles ont donné les réponses suivantes : « bien écouter, comprendre les textes et conversations, une bonne compréhension, produire du sens à partir de l'écoute d'énoncés ou de textes, écouter un interlocuteur ».

Pour **la compréhension écrite**, elles ont indiqué « bien comprendre les textes écrits, saisir le sens d'un écrit, saisir l'information, l'organisation et la découverte d'un document écrit, lire un texte ».

Parmi les vingt-quatre enseignantes, quinze ont répondu à cette question. Les autres n'ont pas répondu en laissant un blanc et d'autres ont noté : « *cette question n'est pas claire pour nous* ».

Pour savoir si les enseignantes interrogées connaissent bien les quatre compétences langagières dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous nous référons aux définitions de quelques auteurs de ces compétences langagières.

Cuq et Gruca (2005)¹⁴⁴ dans leur ouvrage ont affirmé que « **l'expression orale** est de savoir produire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de

¹⁴⁴ J.-P. CUQ et I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc. Dans ce but, le jeu de rôles est certainement l'activité à privilégier, du moins au début de l'apprentissage. Cette pratique s'inscrit dans l'orientation des travaux du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage de la langue comme outil de communication et qui ont mis en valeur les actes de parole véhiculés par les acteurs dans les situations de communication ».

L'expression écrite consiste à rédiger un texte et à cet égard, ils ont considéré que : « rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer » (ibid.).

Selon Gremmo et Holec (1990),¹⁴⁵ **la compréhension orale** est « un processus et un comportement », qui nous permet de décrire ce processus selon deux modèles différents. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme) ».

Cuq et Gruca (2005)¹⁴⁶ précisent que « pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à l'apprenant seul de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinies tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive ».

La compréhension écrite consiste à comprendre le sens d'un texte et Cuq et Gruca (2005) dans leur ouvrage affirment que « l'acquisition de la **compréhension écrite** en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel ».

¹⁴⁵ Marie-José GREMMO et Henri HOLEC, *Un Processus et Un Comportement* ». Dans « *Acquisition et Utilisation d'une Langue Étrangère* », *Le Français Dans Le Monde*, Hachette (Paris, 1990).

¹⁴⁶ J.-P. CUQ et I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

À travers ces définitions, il semble que les enseignantes ont une connaissance plus ou moins adéquate de ces compétences langagières. Cependant, comme nous l'avons déjà remarqué neuf n'ont pas répondu à cette question, soit pour n'avoir pas compris la question, soit pour n'avoir pas su/voulu y répondre.

Cela nous invite à penser qu'il y a une contradiction entre les réponses aux questions précédentes et la réponse à cette question. Les enseignantes qui possèdent un diplôme de Doctorat en langue française, soit en littérature soit en didactique française, qui ont suivi les formations du FLE et qui sont plus ou moins expérimentées dans leur carrière, méconnaissent quatre habiletés langagières.

4. D'après vous, qu'est-ce qu'un manuel pertinent pour l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien ?

Cette question a été posée dans l'intention de savoir quelles caractéristiques un manuel adéquat doit avoir pour l'enseignement/apprentissage du FLE et quels sont les éléments essentiels et privilégiés qu'un tel manuel doit posséder selon les personnes interrogées.

Comme l'indiquent les réponses fournies, d'après la majorité des enseignantes enquêtées, un manuel pertinent doit s'appuyer sur une approche communicative, la participation et le dynamisme des étudiants. Celui-ci doit se fonder sur les interactions et les échanges réels des sous-groupes. Selon elles, un manuel pertinent doit s'adapter à la culture, aux besoins et aux exigences de son public.

Il semble que la majorité des enseignantes savent bien qu'un manuel pertinent doit s'adapter à son contexte.

Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2005) :¹⁴⁷ « l'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir ».

Le Conseil de l'Europe (2005), insiste sur l'adaptation aux « situations de la vie quotidienne dans un autre pays ». Il est précisé que « le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres) propres à la personne

¹⁴⁷ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication ». Un manuel pertinent doit ainsi s'approcher de la culture de l'individu qui apprend la langue cible.

L'une des enseignantes interrogées, a constaté que toutes les méthodes ont un manque et que c'est à l'enseignant de le combler. Comme l'écrit Huang (2010)¹⁴⁸ dans son article : « aucun manuel n'est parfait ni applicable à toutes les situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignant doit essayer de trouver un compromis entre le manuel et la particularité du contexte qui est le sien afin d'optimiser au maximum l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère visée ».

Dans cet ordre d'idée, Richterich (1985)¹⁴⁹ insiste aussi sur la « référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières, ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage ».

Dans cette optique et à travers les réponses recueillies, il semble que s'impose la nécessité d'un manuel avec une approche communicative qui tienne compte de l'environnement culturel et des besoins langagiers des étudiants iraniens.

5) Comment est-il possible en contexte universitaire iranien de pratiquer l'enseignement/apprentissage du FLE dans des situations réelles et naturelles ?

Cette question a été posée aux enseignant(e)s afin de connaître leurs opinions sur l'enseignement/apprentissage du FLE de manière réelle.

Selon certaines enseignantes interrogées, il faut tenir compte des besoins des étudiants, de la culture iranienne et des valeurs sociales pour accomplir les tâches langagières. Selon d'autres catégories de personnes, il faut sortir du cadre restreint du manuel et utiliser de plus en plus de documents authentiques. D'autres encore affirment que l'enseignant devrait essayer de clarifier les différences socioculturelles entre les deux langues auprès des étudiants. Quelques-unes ont encore insisté sur le fait qu'il faut proposer aux étudiants des jeux de rôle et la modélisation dans le cadre d'une simulation. Une a souligné la nécessité d'un séjour linguistique dans la communauté cible.

Il semble que les réponses de celles qui insistent sur l'importance des besoins des étudiants, la culture et les valeurs sociales dans l'enseignement/apprentissage du FLE en

¹⁴⁸ Lue HUANG, « Médium, Médiateur, et Médiation Dans Le FLE En Chine. », *Université Sun Yat-sen, Chine*, 2010.

¹⁴⁹ René RICHTERICH, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette., France, 1985.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

contexte universitaire iranien, sont les plus pertinentes. Pour améliorer l'apprentissage du FLE de manière réelle et naturelle, il faut mettre en place des activités langagières qui correspondent à la communauté de la langue source pour s'approprier la langue cible.

À cet égard, Coste (1970)¹⁵⁰ souligne « dans l'enseignement des langues étrangères, l'importance des textes et des documents (au sens large, écrit, audio, vidéo, iconique, etc.) de la vie quotidienne, qualifiés de « pratiques réelles » » (voir Castellotti 2017).¹⁵¹

Un élément essentiel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est la pluralité des contextes. « Un facteur responsable de la diversité des contextes est celui des possibilités d'utilisation effectives de la langue dans l'environnement quotidien : quand, où, avec qui et comment utilisons-nous cette langue, objet de notre apprentissage ? En effet, la diversité des contextes d'appropriation est due à la diversité des situations sociales dans lesquelles des alloglottes sont susceptibles de se trouver et qui constituent un potentiel d'interaction et d'acquisition considérable » (Castellotti 2017).

Ainsi, pour s'approcher de la réalité, les activités communicatives comprenant les compréhension et production orale et écrite doivent s'accorder aux pratiques contemporaines des étudiants iraniens en tenant compte du contexte local et culturel.

6) Chaque enseignant a un style d'enseignement différent des autres enseignants : quel est le vôtre pour enseigner le FLE et motiver vos étudiants ?

Cette question a été posée dans le but de connaître les stratégies, les techniques utilisées par l'échantillon interrogé dans l'enseignement du FLE qui donnent la possibilité d'apprendre les compétences langagières aux étudiants et les aident à atteindre un niveau idéal de compétence de communication en FLE. À partir de cette question nous nous attacherons à connaître comment les enseignantes interrogées transmettent des savoirs à leurs étudiant(e)s.

D'après Robert (2008)¹⁵² « en apprenant une langue étrangère on adopte des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre, ce qui constitue pour chacun son style d'apprentissage ».

¹⁵⁰ Daniel COSTE, *Textes et documents authentiques au niveau 2*, CLE International., Paris, Le français dans le monde, 1970.

¹⁵¹ V. CASTELLOTTI, *Pour une didactique de l'appropriation*, op. cit.

¹⁵² J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Selon les justifications apportées par les enseignantes interrogées, certaines ont donné des réponses pertinentes et d'autres ont indiqué des réponses inadéquates sans rapport avec la question.

Celles qui ont donné les réponses appropriées ont ajouté des précisions telles que : « j'encourage nos étudiants à parler en français, en demandant de faire des jeux de rôle », « je mets l'accent sur la participation des étudiants dans la classe », « je joue plutôt le rôle d'un guide et je leur fais découvrir par eux-mêmes les notions grammaticales », « je choisis les thèmes qui concernent leur vie et leur passion, comme voir des films », « je mets les étudiants en situation pratique », « j'essaie d'éveiller la curiosité des étudiants, d'utiliser des exercices ou une méthode supplémentaire », « je suis les conseils du guide mais j'essaie d'approfondir les points grammaticaux », « je laisse aux étudiants le soin d'enseigner ».

Celles qui ont fourni les réponses non pertinentes ont produit des phrases telles que : « j'enseigne les méthodes communicatives », « je m'écarte du statut du professeur traditionnel et pour pratiquer une nouvelle langue ».

À partir des réponses recueillies, il semble que la signification de cette question n'était pas très claire chez certaines d'entre elles, car elles n'expliquent pas nettement les stratégies ou les techniques qu'elles utilisent dans les cours de FLE pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le style de l'enseignant joue un rôle important dans la pratique de l'enseignement car il aide à la transmission des savoirs aux étudiants. « Le style d'un enseignant ramène la singularité de ses cours à sa personnalité et à son caractère, ce qui implique qu'un style pourrait indifféremment être préféré à l'autre selon le public d'étudiants. L'enseignant s'engage bien, en tant que personne, par les choix et les actes qu'il pose dans son cours, toutefois ces derniers s'enracinent également dans des déterminations qui dépassent la personne de l'enseignant : dans des contraintes auquel l'enseignant est confronté de par les objets et les situations auxquels il s'adresse » (Pilippe 2010).¹⁵³

« La pratique enseignante est l'ensemble des déterminations didactiques et pédagogiques à l'œuvre dans l'activité du professeur. Dans le savoir enseigné, la pratique enseignante est ce qui répond au savoir en tant qu'il est transmis. La pratique d'enseignement joue un rôle déterminant dans la construction du savoir tel qui est enseigné » (Pilippe 2010).

¹⁵³ J. PHILIPPE, *Fabriquer le savoir enseigné*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ainsi, chaque enseignant, pour transmettre les savoirs, construire son cours et pour répondre aux attentes des étudiants devrait avoir son propre style d'enseignement.

7) Pour vous, qu'est-ce qu'un bon et un mauvais étudiant ?

Cette question a été posée pour savoir quels sont les jugements des enseignantes interrogées par rapport au bon ou mauvais étudiant et quels sont leurs critères pour évaluer les étudiants.

Les réponses des enseignantes illustrent bien leur ressenti. La majorité est d'accord pour dire qu'un(e) étudiant(e) motivé(e), dynamique, sérieux (euse) quelqu'un qui n'a pas besoin de s'obliger à apprendre et qui travaille régulièrement, est un(e) bon (ne) étudiant(e). En revanche, quelqu'un qui est irrégulier, qui ne fait pas ses activités et qui s'oblige à apprendre, est un mauvais étudiant.

Bien évidemment, « l'enseignant voit le (la) bon(ne) étudiant(e) comme une personne qui travaille avec application en classe, qui suit (écoute) les explications de son professeur quand il explique et qui le respecte. C'est un(e) étudiant(e) motivé(e), mais sa motivation est immédiate, c'est-à-dire qu'elle se traduit en termes d'intérêt pour ce qui se fait en classe et en termes de volonté de réaliser le travail à faire. C'est un(e) étudiant(e) qui a de bons résultats à son évaluation, qui a des compétences cognitives et des connaissances. C'est également un(e) étudiant(e) qui maîtrise la langue cible, c'est-à-dire qui s'exprime bien oralement et à l'écrit » (Belgheddouche 2011).¹⁵⁴

Ainsi, la perception de l'enseignant a des points communs avec celle des apprenants notamment pour les images de l'étudiant qui travaille sérieusement. L'échantillon interrogé est d'accord sur cette idée que le bon étudiant est motivé et actif.

Il semble que la motivation tient une place dans la description du bon étudiant, mais ce qui est cité par les enseignantes reste au niveau de l'intérêt et de la volonté de travailler.

S'agissant du « mauvais étudiant », malgré une tendance plus ou moins générale à le considérer comme une personne qui ne travaille pas, le manque de motivation semble être la première caractéristique qui lui est attribuée.

Tout enseignant conviendra que le bon étudiant est actif. La motivation pousse l'étudiant à travailler. Évidemment, pour un enseignant, l'étudiant qui travaille

¹⁵⁴ Assia BELGHEDDOUCHE, « Le « bon », Le « mauvais » Élève et l'enseignant ! Quelles Représentations ? », *Ecole Normale Supérieure de Bouzareah, Algérie*, 2011.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

sérieusement est un bon étudiant. Mais celui qui a de la peine à travailler ou travaille moins, n'a pas de motivations dans son apprentissage.

Si l'étudiant se considère mauvais, « il aura de la difficulté à s'investir dans les activités de la classe. Pour lui, il sera plus honorable de ne pas participer aux tâches, de ne pas faire d'efforts et d'échouer que d'essayer un échec après avoir fait des efforts. De plus, s'il se croit « mauvais », il va sombrer dans un certain fatalisme qui lui fera voir tout effort comme vain et dérisoire ». Par ailleurs, si l'étudiant pense que son entourage (professeurs, parents, camarades) le considère comme mauvais, il ne pourra que donner la prestation que l'entourage attend de lui » (Belgheddouche 2011).

« L'épithète « mauvais » utilisé pour désigner une catégorie donnée d'élèves dans la perspective de la typologie manichéenne en usage, où ils sont opposés à l'autre catégorie dite « bon » élève, traduit assez l'opinion péjorative qu'on leur voue » Mannoni (1985).¹⁵⁵

Selon Mannoni (1985), « Le « mauvais » élève manque-t-il de sérieux, d'attention et fait-il figure de poète, dans un univers scolaire borné qui n'est rien moins que poétique ».

« Le mauvais élève ne se contente pas d'échouer dans les acquisitions fondamentales et dans les diverses disciplines, et d'accumuler les échecs qu'on appelle scolaires. Il échoue aussi, fait plus grave peut-être, en face du groupe de ses camarades auquel il ne s'intègre pas » (Repusseau 1978).¹⁵⁶

En face d'eux, le bon élève fonde « son intégration à la classe sur la qualité de ses prestations, mais il ne peut mépriser l'esprit de corps, car il risquerait à son tour d'être rejeté par le nombre » (Repusseau 1978).

D'après Mannoni (1985) « l'idée qu'il est un « bon » élève préexiste dans les attentes de l'enseignant qui va ensuite, inconsciemment le plus souvent, agir dans le sens de ses capacités supposées. Le « bon » élève est de la sorte conforme au désir que le maître peut avoir qu'il soit, lui précisément, un « bon » élève ».

8) Quels objectifs pédagogiques voulez-vous atteindre à la fin de l'année scolaire ?

L'objectif ultime d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est la capacité de mise en œuvre des savoirs pour communiquer dans des situations variées et aboutir à l'autonomie. Cette question a été posée pour savoir si le but ultime de

¹⁵⁵ Pierre MANNONI, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, 1986.

¹⁵⁶ Jean REPUSSEAU, *Bons et mauvais élèves*, [Paris], Casterman, 1978.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

l'échantillon interrogé est de conduire les étudiants à un bon niveau de compétence de communication de la langue cible.

Comme nous le révèlent les réponses, les objectifs privilégiés des enseignantes sur lesquelles a porté l'enquête, sont les suivants :

- La promotion du niveau langagier des étudiants,
- L'avancement des étudiants dans l'apprentissage des capacités langagières,
- Le succès des étudiants dans les examens oraux et écrits,
- La maîtrise des savoirs et des savoir-faire,
- La réponse aux attentes de l'enseignant (e) dans la matière enseignée.

Il semble que les enseignantes souhaitent s'approprier une bonne maîtrise des compétences langagières de la langue cible par les étudiants. Si les objectifs principaux des enseignantes sont, l'avancement des étudiants dans leur acquisition et la promotion des capacités communicatives auprès des étudiants, elles devraient parallèlement préparer le terrain et tout ce qui est nécessaires pour développer les compétences communicatives chez eux. Car l'appropriation d'une langue étrangère exige davantage une approche « actionnelle » et « contextualisée » qu'une pédagogie traditionnelle. Pour enseigner la capacité de communication de la langue cible aux étudiants, l'enseignant joue un rôle déterminant en fournissant les matériels et les tâches adaptés à un contexte alloglotte.

D'après deux enseignantes, l'objectif principal reste le succès dans les examens oraux et écrits, à la fin de l'année scolaire. C'est pourquoi, cette prise de position suggère que le but de ces enseignantes est un peu superficiel puisque de cette manière, les étudiants mémorisent les notions d'apprentissage pour les examens, apprennent des concepts sans voir ou chercher à les utiliser, ils retiennent des éléments sans conceptualisation et sans intériorisation et cette situation de l'apprentissage consiste à séparer les deux objectifs d'apprentissage, « connaissance » et « compétence ».

De cette façon, les étudiants connaissent les notions grammaticales mais sans savoir les pratiquer dans une situation particulière. Dans ce cas, l'enseignement /apprentissage peut rester plus théorique que pratique. Ainsi, dans toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant devrait traduire les apprentissages en objectifs d'apprentissage de sorte que ceux-ci lui servent de cible à atteindre.

9) Connaissez-vous l'approche communicative qui est la base de l'apprentissage de la compétence de communication ?

L'objectif visé par cette question, est de savoir si les enseignantes interrogées fondent leur enseignement du FLE sur une approche communicative et bien évidemment, sur une perspective actionnelle et des tâches réelles.

Comme nous le montrent les réponses, elles ont justifié leur réponse positive en précisant que l'approche communicative insiste sur l'interaction et rend la classe vivante en suscitant l'intérêt et la motivation des étudiants. Celle-ci anime la classe, attire l'attention de l'étudiant pour un cours actif et participatif. Selon elles, l'approche communicative s'appuie sur les échanges et la création des situations interactives.

À travers toutes les réponses positives, il semble que les enseignantes interrogées savent bien que le développement des habiletés langagières est lié à l'approche communicative et que tout dépend des besoins langagiers des étudiants.

Dans l'approche communicative, l'objectif est d'arriver à l'autonomie de communication en langue cible. À cet égard, l'apprentissage n'est plus considéré comme un processus passif, mais comme un mécanisme actif qui se déroule autour des tâches. L'important est que les tâches correspondent à des faits courants de la vie quotidienne de l'étudiant. Toutefois, ce même aspect ne semble pas pris en compte dans le contexte universitaire iranien.

Les enseignantes savent bien que la perspective privilégiée de l'approche communicative est de type actionnel, elles doivent aussi savoir que cette approche actionnelle se fonde sur des activités qui correspondent aux habitudes, aux comportements, aux croyances, aux réalités de la même société et ne peuvent pas forcément correspondre à d'autres communautés. C'est pourquoi ces activités varient d'un contexte à l'autre.

« Les tâches pédagogiques communicatives qui visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable » (Conseil de l'Europe 2005).¹⁵⁷

Ainsi, « les activités de classe, sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives » (ibid.).

¹⁵⁷ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Dans le contexte universitaire iranien, à partir des manuels utilisés, les tâches communicatives ne portent pas sur le sens ni sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié chez les étudiants.

10) Comment les étudiants apprennent-ils la compétence de communication en langue cible ?

Cette question a été posée dans le but de connaître les types de tâches, les stratégies et les techniques utilisées en contexte universitaire iranien pour développer la compétence de communication auprès des étudiants.

Comme les réponses recueillies nous l'indiquent, toutes les enseignantes interrogées travaillent sur les compétences communicatives du FLE auprès des étudiants, à travers des tâches proposées dans le manuel. Elles leur proposent de pratiquer les compétences communicatives à partir de jeux de rôles, de simulations ou de mémorisation des dialogues.

L'apprentissage des compétences communicatives en contexte universitaire est donc du « par cœur », une simple mémorisation sans réelle compréhension. Cet apprentissage superficiel apparaît peu efficace à terme. Dans ces conditions, l'enseignant ne construit pas une situation d'échange, d'agir et de co-agir réelle dans la classe. Dans ces situations les étudiants réalisent des activités qui ne font pas réellement partie de leur vie.

À travers les tâches proposées dans le manuel utilisé en contexte iranien, le mode de vie dans la communauté de la langue source, les valeurs, les croyances du monde iranien, n'ont aucun rôle important dans la réalisation des tâches communicatives auprès des étudiants pour apprendre la langue cible.

La réalisation d'une tâche est une procédure qui exige l'utilisation des stratégies pour faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage. À partir de ces tâches inadaptées, les stratégies utilisées ne peuvent pas créer un lien vital entre les différentes compétences innées des étudiants et l'exécution réussie de leur tâche.

Il semble qu'en contexte universitaire iranien, dans le processus interactif l'enseignement/apprentissage qui a lieu en classe, les situations socioculturelles des iraniens, les éléments externes de la classe n'aient pas une place déterminante dans la construction des échanges et des interactions entre les utilisateurs de langue (les étudiants). Alors qu'« une classe est une sorte de microcosme où les participants apportent des identités et filialisations socioculturelles, des statuts et des rôles ainsi que des relations

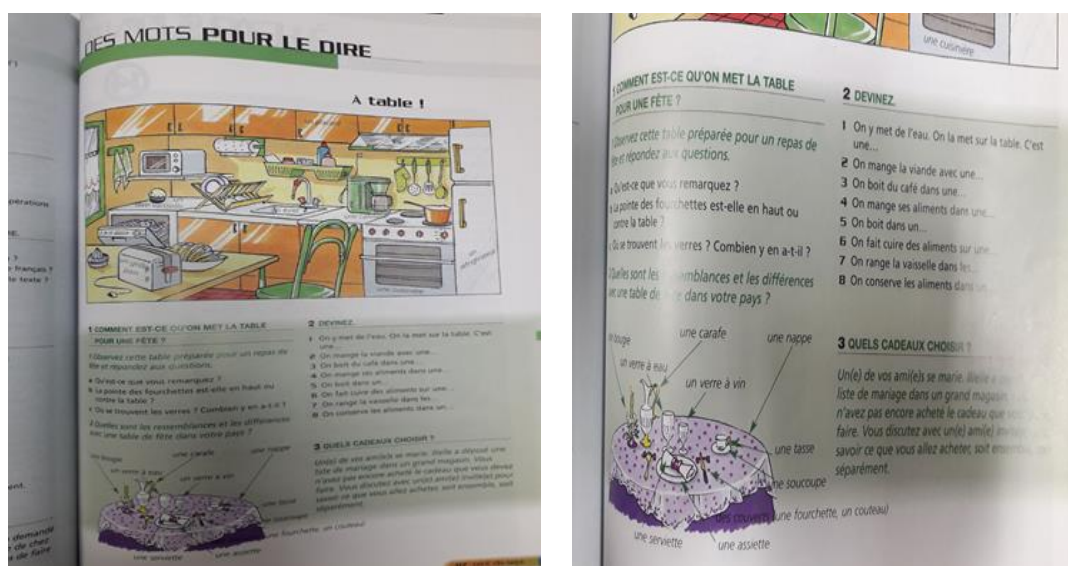
d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent » (Giné 2003).¹⁵⁸

11. Y a-t-il des sujets paradoxaux dans les manuels du FLE utilisés en contexte universitaire iranien qui contrarient les aspects socioculturels de l'Iran ?

Cette question a été posée dans l'intention de savoir quels sont les sujets, dans les manuels utilisés en Iran, qui s'opposent au contexte culturel.

Les réponses obtenues montrent qu'il y a des sujets paradoxaux dans les manuels utilisés en contexte iranien qui viennent de la différence culturelle entre les deux pays. Par exemple, ceux qui portent sur les fêtes, les traditions, les nourritures, les boissons et les costumes. Nous prenons quelques exemples pour justifier les réponses d'échantillon interrogé.

Le manuel *Reflets*, dans l'épisode 13, page 117, intitulé « Des Mots Pour Le Dire », pour « une table mise pour la fête », présente l'image d'une table et d'un verre sur cette table précisant « un verre à vin ». À côté se trouvent d'autres éléments comme une bougie, un verre à eau, une carafe, une fourchette, une soucoupe, etc.



Ce manuel, à la page 124, dans la partie « Civilisation » présente différentes sortes de pains qui ne sont pas des pains (régulièrement) consommés en Iran. *Comme le pain de mie, le bâtard, le pain de campagne, la baguette, le sübro, la fougasse.*

¹⁵⁸ M.C. GINÉ, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, op. cit.



Autre exemple : le manuel *Alter ego*, pour indiquer les goûts alimentaires et la consommation de viande, dans le dossier 7, de la page 114, leçon 1, intitulé « Les goûts », présente un cercle incluant des images d'animaux comme le porc et le lièvre alors que la viande de ces animaux n'est pas consommée en Iran.

Ou encore, page 115, en vue de comprendre/composer un menu, nous voyons « Sauté de porc » comme plat principal dans le menu.



et les couleurs					
COMPRENDRE/COMPOSER UN MENU					
semaine du 17 au 17 octobre					
SEMAINE DU GOÛT					
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
ENTRÉE	Salade de tomates	Pommes de terre au thon	Salade de lentilles	Carottes râpées	Pâté de campagne/ Terrine de volaille
PLAT PRINCIPAL	Sauté de porc au paprika/ Sauté de mouton	Poulet rôti à l'estragon	Boulettes de bœuf à la tomate	Pâtes à la bolognaise	Filet de poisson au citron
FROMAGE	Gratin de pommes de terre	Petits pois à la française	Haricots verts	Riz	Comté
DESSERT	Fromage blanc au sucre	Camembert	Brie	Yaourt aux fraises	Compote de pommes à la cannelle

Troisième exemple : le manuel *Le nouvel édito*, page 26 « Documents », propose les plats préférés des Français qui ne ressemblent pas aux plats préférés des Iraniens comme : le *Magret de canard*, le *Couscous*, la *Ratatouille*, la *Raclette*, les *Endives au jambon*, le *Gratin dauphinois*, les *Lasagnes*, le *Pot-au-feu*, les *Spaghettis à la bolognaise*, etc.

DOCUMENTS

A Le repas gastronomique des Français

5. Chez quels marchands les gens font-ils leurs courses ?
6. Citez le nom d'au moins cinq légumes que vous apercevez sur le marché.

2^e visionnage (en entier avec le son)
7. Que représente le repas gastronomique pour beaucoup de Français ?
8. Quels sont les éléments nécessaires à sa préparation ?
9. Pourquoi le marché est-il une étape si importante dans la préparation du repas gastronomique ?

COMPRÉHENSION ÉCRITE
1^{er} visionnage (en entier sans le son)
1. Sur de quelles occasions les Français argumentent-ils des repas gastronomiques ?
2. Que voyez-vous sur les tables ?
3. Comment sont les Français autour des tables ? Que font-ils ?
4. Qui fait la cuisine dans le reportage ?

PRODUCTION ORALE
10. Pour quelles autres occasions se réunit-on autour d'un repas gastronomique ?

B Les plats préférés des Français

COMPRÉHENSION ÉCRITE
1. Regardez les photos des trois plats préférés des Français. Lequel des trois vous tente le plus ? Pourquoi ?
2. Consultez la liste des 20 plats préférés. Quel(s) plat(s) avez-vous déjà goûté(s) et/ou préparé(s) ? À quel(s) occasion(s) ?
3. Observez le classement par profession. Que montrent clairement les résultats de cette enquête ?

PRODUCTION ÉCRITE
4. Réalisez un sondage pour connaître les trois plats préférés et les trois plats les moins appréciés de votre classe.

Les plats préférés des Français - Le top 20
Pouvez-vous indiquer, parmi les différents plats suivants, quels sont ceux que vous préférez ?

Plat	Pourcentage	Place dans le classement
Magret de canard	21 %	1
Moules-frites	20 %	2
Couscous	19 %	3
Blanquette de veau	18 %	4
Côte de bœuf	18 %	5
Gigot d'agneau	18 %	6
Steak-frites	18 %	7
Bœuf bourguignon	16 %	8
Raclette	16 %	9
Tomates farcies	16 %	10
Pavé de saumon grillé	15 %	11
Pot-au-feu	15 %	12
Endives au jambon	14 %	13
Gratin dauphinois	14 %	14
Poulet-frites	14 %	15
Tartiflette	14 %	16
Lasagnes	13 %	17
Pizza	13 %	18
Spaghettis à la bolognaise	13 %	19
Lapin à la moutarde	12 %	20
Ratatouille	12 %	21

Profession du chef de ménage

Plat	Chefs professionnels	Professions intellectuelles
1. Pavé de saumon grillé	24 %	21 %
2. Magret de canard	21 %	18 %
3. Steak-frites, Raclette	21 %	18 %
4. Moules-frites	24 %	21 %
5. Gigot d'agneau	18 %	15 %
6. Blanquette de veau	18 %	15 %



Ce manuel dans l'unité 7, dossier 2, à la page 136, la partie « Civilisation » propose différentes images de costumes judiciaires dans différents pays du monde en accompagnant le texte : les images des vêtements judiciaires de France, Italie, Côte d'Ivoire, Angleterre et Allemagne. Pour l'activité de compréhension écrite, l'étudiant à partir de ces images, doit préciser à quel pays appartient l'image.

Prenons deux exemples d'explication d'images :

« Les robes actuelles des magistrats, composées à l'origine d'une soutane-robe noire qui ressemble à l'habit du clerc, et du manteau, robe rouge d'origine royale, maintenant réunis en un seul costume, notamment pour le premier président et le procureur général, constituent une ancienne tradition qui date du XIII^e siècle ».

« Sous l'Ancien Régime, les rois donnaient, chaque année à l'ouverture du Parlement ou lors de la création d'un nouveau parlement en province, des costumes semblables, aux leurs aux magistrats des parlements ; costume que le roi portait au moment de son sacre, lorsqu'il entrait dans une ville et à son enterrement ».



Il est évident que ces manuels ne partagent pas les mêmes goûts alimentaires, ni les mêmes costumes judiciaires que ceux du pays d'origine de l'étudiant iranien.

Concernant les habitudes alimentaires iraniennes, nous pouvons dire que les persans ont un goût prononcé pour les viandes de mouton, d'agneau, de bœuf et de poulet. Ils proscrivent le lièvre et le porc pour des raisons religieuses. Boire du vin est aussi interdit par la religion mais il ne faut pas nier qu'ils en boivent parfois entre amis ou en famille, lors de leurs fêtes et cérémonies. Les pains proposés dans le manuel *Reflets*, ne sont pas les pains consommés chez les Iraniens et les plats proposés ne sont pas non plus les plats préférés chez eux.

Les vêtements judiciaires des persans ne ressemblent en rien aux vêtements judiciaires européens. Les vêtements judiciaires sont habituellement la veste et le pantalon sans chapeau, sans manteau et sans perruque.

C'est ainsi qu'à partir de ces manuels, l'étudiant iranien n'arrive pas à se référer à sa culture d'origine, ni à ses habitudes alimentaires ni à la tenue vestimentaire spécialisée de son pays. À travers ces manuels, il ne peut pas alors mettre en relation les aspects culturels de son pays natal. Car les aspects culturels dans ces manuels ne ressemblent jamais à ceux-ci de pays origine. Ils ressemblent plutôt aux aspects culturels de la même langue pratiquée par les natifs, comme modèles culturels de la France. Autrement dit, ils font référence à la culture française. C'est pourquoi les approches notionnelles/fonctionnelles et culturelles dans ces manuels, auprès des étudiants iraniens sont complètement artificielles.

Il semble alors utile de créer un manuel contextualisé par lequel les étudiants iraniens comprendront et mettront en pratique l'idée qu'ils cherchent une vérité sur une culture ou une identité nationale, une ethnique.

Analyses et interprétations des données

Les réponses recueillies dans ce chapitre nous ont permis d'évaluer l'enseignement/apprentissage du FLE à travers des manuels utilisés en contexte universitaire iranien, ainsi que les comportements et les pratiques des enseignant(e)s en classe.

Les questions de la série A, se focalisent sur les profils des enseignants, les informations personnelles (comme leurs diplômes, leurs expériences, leurs séjours dans un pays francophone, l'endroit de leurs études) et l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire. Elles se concentrent spécialement sur les manuels utilisés et les types de matériels employés dans le cours du FLE. Nous avons découvert des manques dans le mécanisme de l'enseignement/apprentissage du FLE et les attentes des enseignants.

Les réponses obtenues de la série A, concernent les idées des enseignants sur les attitudes des étudiants, sur leur motivation extrinsèque et intrinsèque (cognitive).

Il semble que la motivation intrinsèque des étudiants (qui est relié à la dynamique, l'action et la participation des étudiants en classe) ne relève pas d'un niveau très élevé. Le manque de participation et de motivation des étudiants pourrait avoir plusieurs raisons :

- Le manque des matériels pertinents,
- Le manque du style pédagogique pertinent,
- La méconnaissance des besoins étudiants et des objectifs de l'apprentissage,
- Les attentes et intérêts personnels des étudiants ne sont pas pris en compte dans l'enseignement,

- L'enseignant ne tente pas d'éveiller la motivation des étudiants en utilisant différents techniques et stratégies,
- L'enseignement/apprentissage est artificiel et peu intéressant à partir de manuels inadaptés.

À partir des réponses obtenues de la série A, nous avons trouvé que certain(e)s enseignant(e)s font leurs études à l'intérieur de leur pays d'origine sans en sortir pour découvrir la culture et la vie quotidienne de la langue cible.

Il semble que la mise en œuvre de la langue maternelle dans la classe de FLE en Iran, est une partie indissociable du processus d'enseignement/d'apprentissage de la langue française afin de répondre aux difficultés des étudiants.

Les réponses obtenues ont révélé que les manuels utilisés en cours du FLE ne sont pas adaptés aux besoins des étudiants, ni au contexte socioculturel du pays.

Celles-ci ont également révélé que les tâches proposées dans les manuels utilisés ne sont pas fondées sur la nature réelle. Elles sont éloignées de la vie courante et ne correspondent pas aux conditions et au contexte dans lesquels les étudiants vivent et réalisent des interactions avec autrui.

Ce contexte a besoin d'un manuel qui tienne compte des comportements, des attitudes et des aspects culturels des étudiants ayant des perspectives actionnelles qui leur sont destinées. Il faudrait ainsi mettre en place une homologie parfaite entre une situation de la vie réelle des étudiants iraniens et une situation simulée en classe.

Puren (1998)¹⁵⁹ démontre l'importance de la communication en admettant qu'« apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

Le questionnaire de la série « B », comprend des questions sur les profils des enseignantes et sur l'enseignement/apprentissage du FLE, plus riches que la série A, comme les expériences, les formations suivies, les relations avec des étudiants, les connaissances des enseignantes de leurs étudiants, leur contact avec le FLE, etc.

Elle comprend des questions concernant les manuels utilisés, la méthodologie d'enseignement, les pratiques des enseignantes, les façons de pratiquer les compétences

¹⁵⁹ Christian PUREN, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, s.l., Nathan, Clé International, Paris, Collection DLE, 1998, 371-372 p.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

communicatives en classe, les stratégies, les techniques et les supports employés dans les cours de FLE.

Les réponses obtenues ont révélé les comportements des enseignantes et leur style d'enseignement (la manière personnelle d'agir, se comporter). Celles-ci, nous montrent que les stratégies utilisées dans la salle de classe ne diffèrent pas sensiblement et utilisent presque toutes la répétition des dialogues du manuel, le jeu de rôle, la simulation à partir des activités des manuels.

Cette série de questionnaires se concentre particulièrement sur les manuels utilisés en contexte iranien, la méthodologie d'enseignement et les manières d'apprendre les compétences communicatives chez les étudiants. Les réponses obtenues, comme pour la série précédente, nous montrent que les manuels utilisés en contexte iranien ne construisent pas de situations vivantes et pertinentes pour la pratique de la compétence de communication du FLE chez les étudiants. Au contraire, ceux-ci structurent des situations irréelles à travers les dialogues, les traitements, les tâches, les points culturels qui accentuent leur nature artificielle (auprès des étudiants). Il n'y a jamais de rapport au sens dans ces manuels chez les étudiants car ils ne suivent pas les événements, les comportements et les situations qui existent dans leur société commune. Par contre, ils entrent dans des situations et des événements qui ne leur appartiennent pas et donc, ne parviennent pas à trouver une relation entre le monde extérieur et le monde présenté dans ces manuels.

À partir de manuels utilisés, il semble plutôt qu'ils se confrontent aux tâches artificielles et à un apprentissage par imitation avec des simulations sans référence à leur réalité. C'est pourquoi la majorité des étudiants iraniens est seulement capable de construire des énoncés qu'ils ont déjà vus dans les manuels. Leurs paroles sont alors non-paroles, une parole qui n'existe pas, un simple bricolage de la langue, un ersatz (voir Widdowson et Richterich 1981).¹⁶⁰

¹⁶⁰ Henry George WIDDOWSON et René RICHTERICH, *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier, 1981.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Conclusion

Ce chapitre, comprenant trois catégories de questionnaires, nous a permis de recueillir beaucoup d'informations sur :

- les profils des enseignants, leurs expériences professionnelles, leurs styles de travail, leurs compétences d'enseignement, leur intérêt pour le métier d'enseignant(e), leur relation avec les étudiants et leurs attentes,
- les manuels et les matériels utilisés en classe, les stratégies mises en place, les tâches proposées aux étudiants pour fonder le cours sur une approche actionnelle, etc.

Nous avons vu comment les enseignants procèdent pour apprendre les compétences communicatives aux étudiants.

À partir de ce chapitre, nous avons analysé la didactique du FLE en contexte universitaire iranien en sachant que certains enseignants sont éloignés des définitions de l'enseignant stratégique. Comme le précise Tardif (1992)¹⁶¹ « l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur » (cité par Cyr et Germain 1998).¹⁶²

Nous avons constaté que les enseignants pour éveiller l'intérêt et la motivation des étudiants ne s'approchent pas des nouvelles technologies et ne tiennent pas compte des besoins langagiers des étudiants. Ils/elles utilisent seulement les matériels et les documents proposés dans les manuels qui sont incompatibles avec le contexte local.

Dans ce chapitre, à travers les questions posées, nous avons également mis l'accent sur les manuels utilisés en contexte universitaire. De fait, les réponses ont révélé que les manuels utilisés ne dépendent pas de ce contexte car les réalités quotidiennes des étudiants y sont ignorées. Ces manuels sans s'approcher du sens (chez les étudiants iraniens), montrent un portrait-robot de la langue cible. À travers ces manuels, les étudiants se trouvent dans les situations de communications imitées qu'ils doivent pratiquer car ils n'ont pas d'autre choix.

L'utilisation de ces manuels amène nécessairement un matériel linguistique « inauthentique », car ils ne correspondent à aucune communication réelle, mais seulement à une communication possible. Les auteurs de ces manuels prennent en compte la culture de la

¹⁶¹ J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, op. cit.

¹⁶² P. CYR et C. GERMAIN, *Les stratégies d'apprentissage*, op. cit.

communauté française, ils ne prennent pas en compte les profils et la culture d'autres destinataires comme la communauté iranienne.

Comme le soulignent Widdowson et Richterich (1981) :¹⁶³ « les auteurs de manuels prennent dans leur ligne un destinataire modal (au sens statistique de cet adjectif), qui ne peut évidemment être qu'un profil, c'est-à-dire un individu moyen (statistiquement aussi, comme on dit français moyen), qui a pour caractéristique majeur de ne pas exister en chair et en os ».

Dans la troisième partie de notre enquête, nous nous sommes adressés aux étudiants iraniens, car il faut bien comprendre que l'étudiant joue aussi un rôle d'acteur principal dans le processus d'enseignant/apprentissage, il est donc logique de prendre en compte ses besoins, ses opinions et ses attentes. C'est pourquoi, nous avons également remis des questionnaires aux étudiants.

¹⁶³ H.G. WIDDOWSON et R. RICHTERICH, *Description, présentation et enseignement des langues*, *op. cit.*
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Chapitre 6 Analyse des questions destinées aux étudiant(e)s

Introduction

Les étudiants ont de grandes responsabilités dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est tout aussi important de connaître les réponses des étudiants qui révèlent leurs croyances et leurs idées sur l'apprentissage d'une telle langue, ainsi que leurs attentes du système éducatif.

Nous avons ainsi fourni deux types de questionnaires fermés et ouverts aux étudiants pour connaître leurs avis sur les attitudes des enseignants et leur style d'enseignement, savoir si les manuels utilisés leur offrent une certaine autonomie de communication en langue cible et si les stratégies que les enseignants mettent en place sont pertinentes pour les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Nous voudrions savoir si les tâches proposées dans les manuels établissent un lien avec les besoins langagiers des étudiants afin d'acquérir les compétences communicatives, à la fois linguistiques et actionnelles.

Nous cherchons à savoir quels sont les avantages ou les inconvénients qui pourraient améliorer ou entraver le processus de l'apprentissage du FLE chez des étudiants ? Quelles critiques ou quels jugements portent-ils sur le processus d'enseignement du FLE en contexte universitaire ?

Enfin, ces questions révèlent les points de vue des étudiants sur l'enseignement/apprentissage de FLE dans le contexte universitaire dont le message peut être transmis aux enseignants et aux institutions.

2.6.1 Analyse des questions

Pour réaliser cette enquête, nous avons posé six questions ouvertes et six questions fermées avec les échelles d'évaluation (faible, moyen, bien, excellent) aux deux cents étudiants dans les quatre Universités du pays : Allameh Tabatabai, Shahid Beheshti, Azad Islamique la Branche Centrale et Téhéran.

Les questions fermées cherchent à connaître :

- L'intérêt et la motivation des enseignants à leurs cours
- La clarté des cours par les enseignants
- L'organisation des cours par les enseignants
- La relation des enseignants avec les étudiants
- L'incitation à la participation des étudiants au cours
- L'exploitation des détails par les enseignants

Les questions ouvertes visent à percevoir :

- La motivation des étudiants pour l'apprentissage du FLE
- La relation des étudiants avec le FLE
- La participation des étudiants aux cours
- Le développement des compétences communicatives chez eux avec le manuel utilisé en cours
- Les attentes des étudiants sur le système éducatif

Nous avons invité les étudiants à répondre aux questions pour évaluer les comportements des enseignant(e)s. Il convient de dire que ces questions ont été posées en français avec la traduction en langue maternelle pour éviter toute mauvaise interprétation des étudiants.

Dans cette série de questions, les informations obtenues ont été classées dans le tableau d'informations Excel déjà évoqué, Colonne ou Bar.

Ainsi, nous avons demandé aux étudiants de répondre aux questions ci-dessous.

Analyse des questions fermées destinées aux étudiant(e)s

1. Les enseignant (e)s...

faible moyen bien excellent

- a) cherchent à donner l'envie d'apprendre
- b) utilisent différents supports pédagogiques
- c) montrent de l'intérêt et de l'enthousiasme

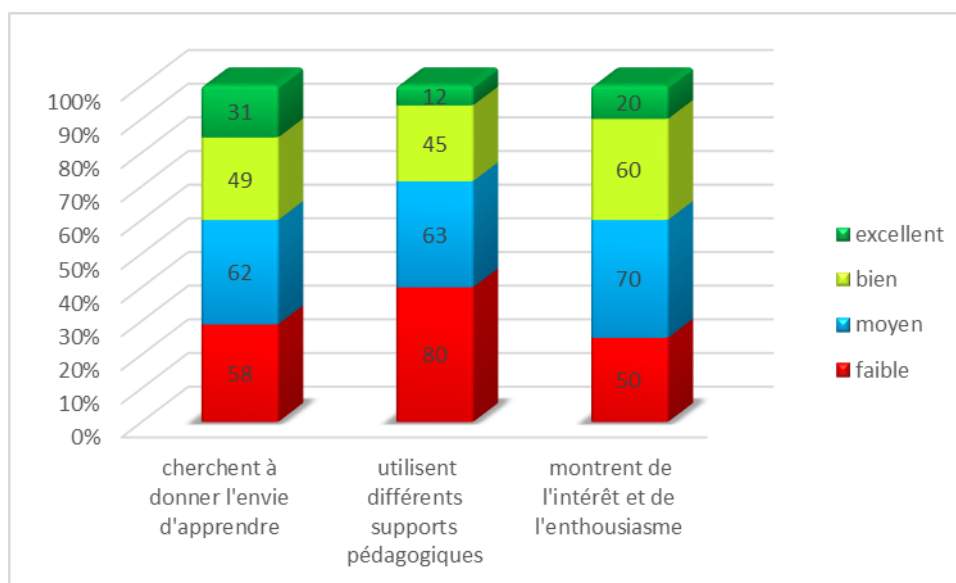


Figure 1 : Intérêt de l'enseignant pour son cours

Comme nous le dévoile le diagramme n° 1, en première colonne, cinquante-huit étudiants ont jugé « faible » l'attitude des enseignants pour donner l'envie d'apprendre. Soixante-deux ont sélectionné « moyen », quarante neuf ont préféré « bien » et trente-un ont indiqué « excellent ».

En deuxième colonne, quatre-vingt étudiants ont choisi l'adjectif « faible » pour qualifier les différents supports pédagogiques utilisés par les enseignants, soixante-trois ont marqué que ces derniers se servent « moyennement » des différents supports, quarante cinq ont choisi « bien » et douze ont indiqué « excellent ».

En troisième colonne, cinquante étudiants ont opté pour l'adjectif « faible » pour qualifier l'intérêt et l'enthousiasme des enseignants pour l'enseignement, soixante-dix ont préféré choisir « moyen », soixante ont indiqué « bien » et vingt ont sélectionné l'option « excellent ».

Selon les résultats obtenus, la majorité des enseignants affichent un niveau moyen pour donner envie d'apprendre aux étudiants et montrer de l'intérêt et de l'enthousiasme pour

l'enseignement du FLE. Ils possèdent un niveau plutôt faible pour profiter des différents supports pédagogiques dans les cours.

Le niveau moyen de satisfaction de la majorité des répondants, pour la colonne « l'intérêt et l'enthousiasme des enseignants et donner l'envie d'apprendre », nous indique que la majorité des enseignants adaptent peu leurs stratégies et leurs techniques d'enseignement pour transmettre les savoirs aux étudiants.

Les enseignants transmettent les savoirs avec le minimum de matière pédagogique que les manuels du cours et les universités leur fournissent. Peu nombreux sont ceux qui essaient de compenser les manques pédagogiques par des tâches créatives, des documents écrits/oraux, des supports audio ou audio-visuels, etc.

Évidemment, ceux qui marquent de l'intérêt pour leur cours investissent au-delà des activités pédagogiques proposées dans le manuel, en organisant des structures qui refusent de délivrer un enseignement fermé et rigide.

Dans l'acte d'enseigner, le goût d'apprendre et la motivation sont les points centraux. Donner l'envie d'apprendre aux étudiants est un enjeu primordial. L'enseignant pourrait faire cela, à partir des tâches pertinentes et réelles qui sont souvent en rapport avec les centres d'intérêt des étudiants et qui leur permettent de s'investir totalement dans les apprentissages.

Cela suppose que l'enseignant parvienne à créer une relation entre l'étudiant et le savoir. Le désir de savoir est lié au sens que l'étudiant lui donne et sa décision d'apprendre est étroitement liée à la réussite. C'est ainsi une boucle que l'enseignant ne doit jamais perdre de vue.

Selon Raucent (2010),¹⁶⁴ « un rôle important de l'enseignant consiste à créer un climat de confiance, à encourager, et à maintenir le groupe dans des conditions propices à la tâches et aux apprentissages. Il contribue à la régulation du collectif, en pointant les points de blocages, aidant à en rechercher les causes ou les significations, aidant à la résolution des conflits ».

¹⁶⁴ B. RAUCENT et al., *Accompagner des étudiants*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Elshout-Mohr (1992),¹⁶⁵ le souligne : « les enseignants doivent pouvoir, dans leurs cours, concentrer leur attention sur « apprendre à apprendre » et enseigner comment différentes matières doivent être étudiées en particulier » (cité par Famose et Margnes 2016).¹⁶⁶

Les enseignants doivent également prendre en compte les centres d'intérêt des étudiants, mettant en place de nouveaux moyens, des stratégies différentes pour provoquer l'enthousiasme d'apprendre et créer un climat dynamique d'apprentissage. En effet, les situations d'apprentissage doivent placer l'étudiant en situation active et lui permettre d'identifier le sens de ce que l'enseignant tente de lui apprendre.

Les enseignants doivent avoir le goût de la création de nouvelles situations d'apprentissage qui peuvent favoriser l'épanouissement de l'autonomie de la personnalité de l'étudiant.

En outre, la motivation et l'envie d'apprendre se font par l'usage de divers dispositifs matériels. Les cours équipés d'ordinateurs, magnétophones, écrans, vidéoprojecteurs, etc, permettent aussi aux enseignants de donner l'envie d'apprendre aux étudiants.

Les enseignants se servent des supports écrits, audio, et audio-visuels compris dans les manuels mais ces supports ne sont pas adaptés aux connaissances antérieures des étudiants.

Hélas, en contexte universitaire, les enseignants n'apportent pas forcément de supports en dehors du manuel correspondant au lieu et à la situation d'enseignement/apprentissage des étudiants. Il y a également un manque de supports numériques dans les universités (Internet, projecteur, écran, ordinateur, rideau de diapositives, ...) et donc, les enseignants ne peuvent pas, par exemple, utiliser le diaporama lors de leurs cours, pour éduquer de manière plus créative et vivante. Les supports utilisés par les enseignants sont le plus souvent, le tableau, le marqueur, le magnétophone, l'ordinateur portable, les deux derniers étant habituellement fournis par l'enseignant(e).

2. Les enseignant(e)s...

faible moyen bien excellent

- a) parlent d'une voix non monotone
- b) s'expriment clairement
- c) avancent dans leur cours à une vitesse mesurée

¹⁶⁵ Marianne ELSHOUT-MOHR, *Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen [Metacognition of students during the learning process]*, s.l., Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 1992, vol.17, 273-289 p.

¹⁶⁶ Jean-Pierre FAMOSE et Eric MARGNES, *Apprendre à apprendre*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 2016.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

d) utilisent le tableau pour rendre leur cours plus clair

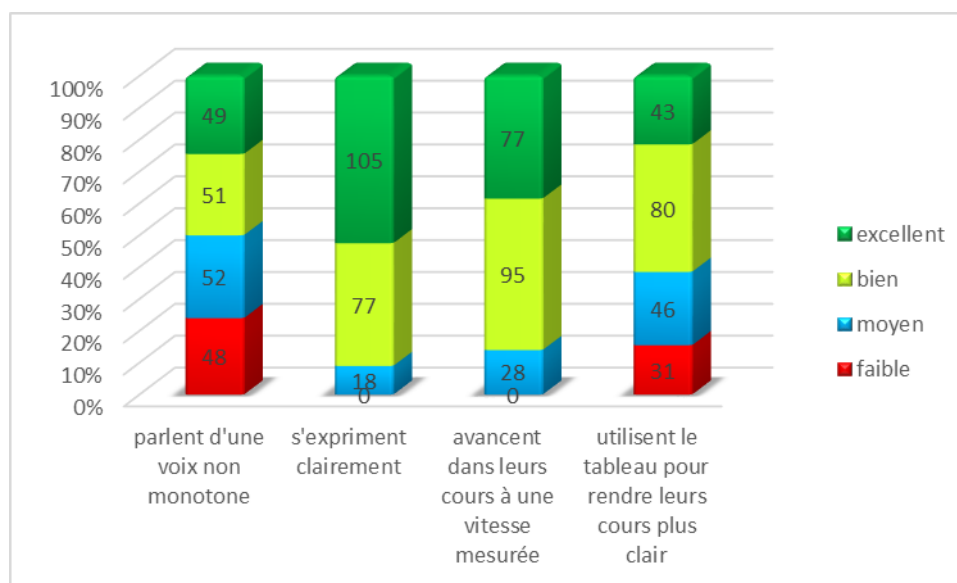


Figure 2 : clarté du cours

Comme nous le révèle le diagramme n° 2, en première colonne, s'agissant de la variété de ton utilisée par les enseignants pour s'adresser aux étudiants, quarante-huit étudiants l'ont qualifiée de « faible », cinquante-deux ont choisi « moyen », cinquante-et-un ont indiqué « bien » et quarante-neuf ont préféré « excellent ».

En deuxième colonne, à propos du fait de s'exprimer clairement en classe, dix-huit ont choisi « moyen », soixante-dix-sept ont sélectionné « bien » et cent cinq ont désigné « excellent ».

En troisième colonne, concernant l'avancement des enseignants dans leur cours, vingt-huit personnes ont choisi « moyen », quatre-vingt-quinze ont opté pour « bien », et soixante-dix-sept pour l'option « excellent ».

En quatrième colonne, pour l'utilisation du tableau par les enseignants pour rendre le cours plus clair, trente-un étudiants ont préféré « faible », quarante-six ont désigné « moyen », quatre-vingt ont noté « bien » et quarante-trois ont indiqué « excellent ».

Dans cette figure, les quatre indices les plus forts sont « bien » et « excellent », sauf les indices 1 et 4 qui montrent aussi le choix « faible ».

Dans ce tableau, concernant le premier indice, il semble que certains enseignants n'aient pas de créativité dans leur discours, ni dans leur usage du lexique et de la grammaire. C'est-à-dire qu'ils/elles n'ont pas de richesse dans leur production verbale, ni dans les stratégies d'apprentissage pour favoriser l'apprentissage. Alors que dans un cours, le rythme

et la voix des enseignants, ne doivent pas être monotones, uniformes et dépourvus de surprise. Même si, selon le cours et le niveau des étudiants, chaque enseignant a son propre style d'expression, ils doivent parler de façon claire et articulée pour que les étudiants puissent les comprendre. Parfois, pour cela, les enseignants répètent et réexpliquent ce qu'ils disent. Certain(e)s d'entre eux/elles, s'appuient également sur une gestuelle non-verbale comme la posture, la mimique, le regard, le mouvement du corps, l'utilisation et l'occupation de l'espace pour transmettre les savoirs et pour bien transmettre un enseignement qualifié et compréhensible. En effet, ils/elles considèrent le geste comme un support pour aider à la compréhension du sens du vocabulaire, notamment pour les étudiants de niveau débutant.

Concernant l'avancement du cours par l'enseignant, il convient de dire qu'en contexte universitaire iranien, chaque année scolaire se compose de deux semestres, chaque semestre étant lui-même composé de seize semaines. Pendant ce temps, l'enseignant devra organiser la progression des étudiants vers les différents objectifs pédagogiques. Pour ce faire, il devra composer avec :

- le niveau des apprenants,
- la durée du cours,
- les conditions matérielles,
- les conditions humaines.

L'avancement du cours pourrait être différent en vitesse et en contenu, selon chaque classe. Cependant, les enseignants s'engagent à assurer l'intégralité de ce qu'ils doivent enseigner pendant un semestre scolaire pour réaliser leurs objectifs. Mais ils/elles sont aussi confronté(e)s au manque de temps pour assurer toutes les activités du cours et respecter ces objectifs.

Le tableau est un support important dans le processus d'enseignement/apprentissage dans les universités et comme le diagramme nous le montre, la majorité des enseignants, en support de cours, l'utilisent pour transmettre les savoirs. Les enseignants indiquent explicitement au tableau le déroulement du cours. Ces informations concernent le contenu, mais aussi les stratégies de travail privilégiées.

Par exemple dans un cours de grammaire/orthographe, l'enseignant utilise le tableau beaucoup plus que dans un cours de conversation. Ou dans un cours de français général, français spécialisé, l'enseignant(e) l'utilise plus que dans un cours de traduction ou lecture de textes.

3. Les enseignant(e)s...

faible moyen bien excellent

- a) acceptent des points de vue divergents
- b) apportent de l'aide en cas d'incompréhension
- c) montrent du respect et de l'intérêt envers les étudiants
- d) sont d'un contact facile

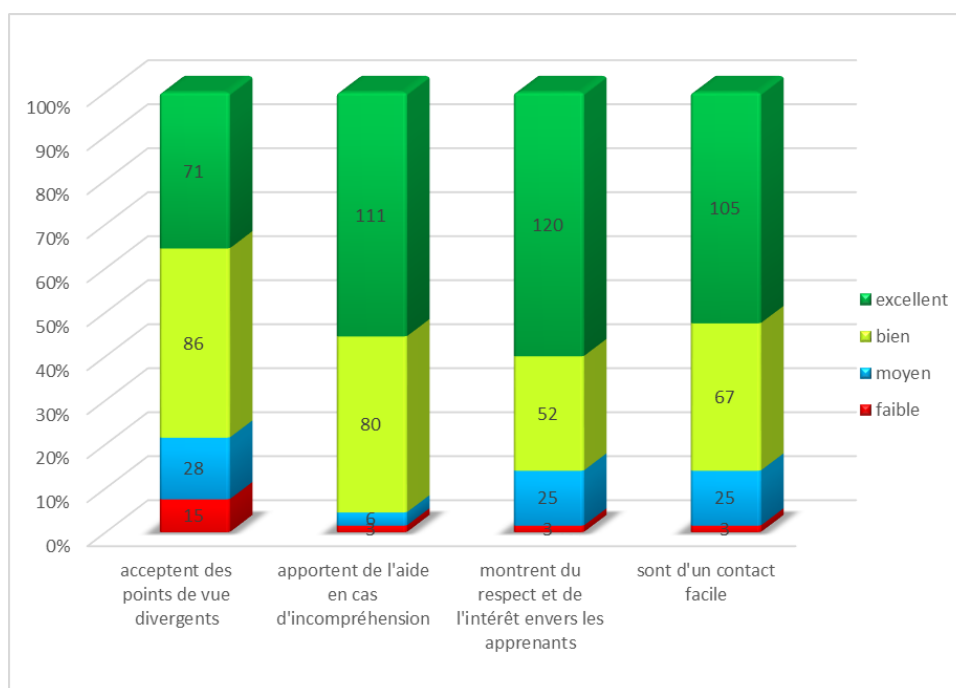


Figure 3 : relation avec les étudiants

Comme la figure n° 3 nous le montre en premier indice, concernant l'acceptation des points de vue diverge par les enseignants, quinze étudiants ont indiqué « faible », vingt-huit ont choisi « moyen », quatre-vingt-six ont noté « bien » et soixante-onze ont opté pour « excellent ».

En deuxième colonne, à propos de l'aide apportée par les enseignant(e)s en cas d'incompréhension, trois ont choisi « faible », six ont préféré « moyen », quatre-vingt ont indiqué « bien » et cent-onze « excellent ».

En troisième indice, pour le respect et l'intérêt des enseignants envers les apprenants, trois étudiants ont opté pour « faible », vingt-cinq ont choisi « moyen », cinquante-deux « bien » et cent vingt « excellent ».

En dernier indice, concernant le contact facile des enseignants avec les apprenants, trois étudiants ont choisi « faible », vingt-cinq ont opté pour « moyen », soixante-sept ont désigné « bien » et cent-cinq ont opté pour « excellent ».

Dans ce diagramme, tous les indices se limitent plutôt à deux choix : « bien et excellent ».

« La relation enseignant/étudiant comporte diverses caractéristiques, déterminées par le contexte. C'est une relation *empathique*, tant sur le plan cognitif qu'affectif : l'enseignant doit être capable d'adopter le point de vue de ses étudiants tout en demeurant lui-même. C'est une relation de *collaboration*, car l'étudiant doit être impliqué avec l'enseignant dans la résolution des problèmes (comment résoudre telle équation ou analyser texte, faire les activités...) d'ordre académique ou d'ordre socio-affectif (comment prendre sa place dans une équipe de travail ou s'exprimer devant la classe, ...). C'est donc une relation orientée dans le sens de la résolution de problèmes cognitifs, affectifs et pratiques. C'est aussi une relation teintée de *contradictions*, car selon Meirieu (1993) si l'étudiant doit « faire quelque chose qu'[il] ne sait pas faire pour apprendre à la faire », l'enseignant doit « tout faire en ne faisant rien » » (cité par Langevin et Bruneau 2000).¹⁶⁷

« C'est-à-dire qu'il doit utiliser des médiations qui tiennent compte des besoins de l'étudiant et du but de la rencontre, mais également il doit laisser une place pour que l'étudiant fasse lui-même la démarche. La relation d'aide à la réussite, qui s'établit d'enseignant à étudiant, est en somme constituée des divers moyens mis en œuvre par l'enseignant pour guider, soutenir, valoriser, outiller celui et celle qui apprend en vue de maximiser son pouvoir personnel de réussite. Le rôle de l'enseignant, ses choix pédagogiques, ses capacités de transposition didactique sont considérées comme des facteurs déterminants dans la réussite de l'étudiant ou à tout le moins, dans le fait d'apprendre » (ibid.).

Comme nous le révèlent les indices de la figure 3, la majorité des éléments adoptent plutôt l'appréciation « bien » et « excellente » pour les quatre indices. Il s'ensuit que dans le contexte universitaire les enseignants ont plutôt une relation empathique et une relation collaboration avec les étudiants. C'est-à-dire qu'ils acceptent le point de vue des étudiants en essayant d'approuver leur point de vue et leur action dans l'intérêt des étudiants mais toujours dans le cadre des programmes et des instructions de l'université. Par exemple : écrire au tableau, lire lentement, enseigner clairement, appliquer dans la classe une approche exigeante,

¹⁶⁷ Louise LANGEVIN et Monik BRUNEAU, *Enseignement supérieur*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

etc. Cependant, il existe beaucoup d'aspirations différentes que les enseignants n'ont pas la capacité de prendre en charge comme offrir plus de cours de conversation, puisque les étudiants n'ont que quarante heures de cours de conversation (conversation 1 et 2) à l'université, pendant les quatre ans d'études de la filière de traduction ou de littérature, au niveau licence. Par exemple, bénéficier des technologies comme le diaporama, le vidéoprojecteur, l'ordinateur et Internet qui éveillent la motivation des étudiants et leur permettent de mieux comprendre et donnent l'occasion de communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous toutes les formes : texte, son, image, vidéo et interface graphique interactive, pour évaluer leurs compétences orale et écrite.

Il semble ainsi que les enseignants n'ont pas réussi à tenir compte des besoins des étudiants en utilisant tous les moyens possibles. Ils apportent leur aide à l'apprentissage en cas d'incompréhension des étudiants en répondant aux questions, donnant des exemples, en répétant, en proposant des échanges dans un cadre limité, en faisant des exercices, en s'exprimant avec plus de détails, etc.

Ils ont une relation de respect avec les étudiants, et les étudiants s'attendent à un rapport de politesse avec un guide et non un patron, une personne qui se montre intéressée à ce que ses étudiants disent, pensent, et font.

Établir un contact facile entre l'étudiant et l'enseignant peut jouer un rôle positif dans l'évaluation de l'étudiant, et participer à sa maturité sociale et intellectuelle. La majorité des enseignants pour établir un contact facile et faire de son cours un véritable plaisir, aura un ton de voix vivant et sympathique.

Les étudiants ayant de bonnes relations avec les enseignants prennent des initiatives en dehors du cours, pour les rencontrer, leur demander des conseils, leur poser des questions. Mais parallèlement, « la relation professeur/étudiant apparaît à la fois *utilitaire, imposée, fortuite, passagère, marquante*, ambiguë, *médiatisée* et se situe sur un *double plan* » (Langevin et Bruneau 2000).¹⁶⁸

« Cette relation est essentiellement de type *utilitaire*, c'est-à-dire qu'elle existe dans un but qui ne vise pas la relation elle-même, mais un objet extérieur aux personnes. Les deux partenaires sont là pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis par un programme et non parce qu'ils visent la relation en soi. Cette relation est *imposée* puisque ni le professeur ni

¹⁶⁸ *Ibid.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

les étudiants ne se sont choisis mais doivent apprendre à vivre ensemble quelques heures par semaine durant un nombre déterminé de semaines ».

« Cette relation est *fortuite* car c'est un hasard qui a fait que ce professeur-là se retrouve avec ces étudiants-là ».

« Cette relation demeure *passagère* et de courte durée. En revanche, même passagère, elle peut se révéler *marquante* pour certains individus. Qui n'a pas dans sa mémoire un professeur qui a eu une influence considérable sur certains choix de vie ou même plus profondément sur un idéal secret à atteindre ? »

« Cette relation se révèle *ambiguë*, car ni le professeur ni les étudiants n'ont de lignes très claires quant aux limites de l'évolution de la relation qu'ils vont vivre ensemble ».

« Cette relation se trouve entièrement *médiatisée* puisqu'elle se tisse autour d'un objet à enseigner et à apprendre ».

« Et enfin, cette relation se situe sur un *double plan*. D'abord, au plan cognitif, puisque l'objectif premier est de réussir les apprentissages au programme. Ensuite, au plan affectif, puisque l'apprentissage est imprégné d'affectivité et que, pour paraphraser certains auteurs (Aspy et *al.*, 1991) on n'apprend pas d'un professeur qu'on n'aime pas » (cité par Langevin et Bruneau 2000).

4. Les enseignant(e)s...

faible moyen bien excellent

- a) donnent les objectifs de leur cours
- b) présentent le cours de manière organisée
- c) donnent des documents authentiques
- d) font des transitions logiques entre les compétences
- e) donnent aux étudiants l'occasion de parler
- f) font des synthèses utiles lors de leur cours

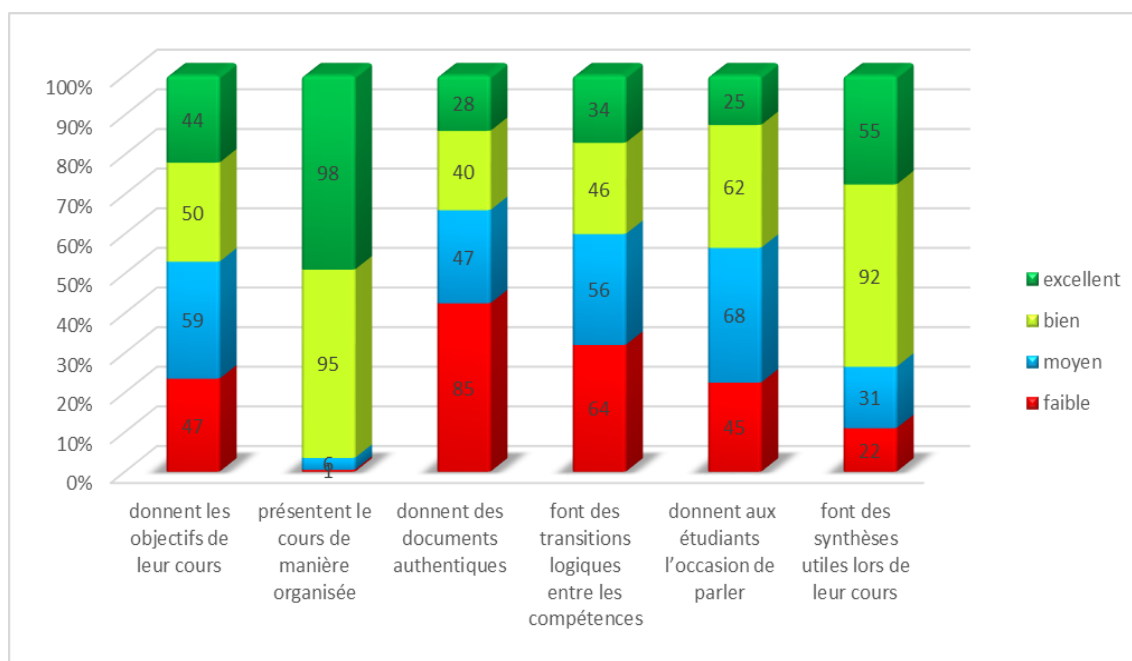


Figure 4 : organisation du cours

Comme nous le révèle la figure n° 4, s'agissant du premier indice : « donner les objectifs du cours », quarante-sept étudiants ont choisi « faible », cinquante-neuf ont opté pour « moyen », quarante ont désigné « bien », et quarante-quatre « excellent ».

Pour le deuxième indice, concernant la présentation du cours de manière organisée, une personne a choisi « moyenne », quatre-vingt-quinze ont indiqué « bien » et quatre-vingt-dix-huit ont sélectionné « excellente ».

Dans la troisième colonne, concernant la remise par les enseignants de documents authentiques, quatre-vingt-cinq l'ont jugée « faible », quarante-sept ont opté pour « moyen », quarante ont désigné « bien » et vingt-huit ont choisi « excellent ».

Le quatrième indice relatif aux transitions logiques entre les compétences, soixante-quatre étudiants ont opté pour le qualificatif « faible », cinquante-six ont sélectionné « moyen », quarante-six ont choisi l'option « bien » et trente-quatre « bien ».

Le cinquième indice pour le fait de « donner aux étudiants l'occasion de parler », quarante-cinq étudiants ont choisi l'adjectif « faible », soixante-huit ont préféré l'option « moyen », soixante-deux ont choisi « bien » et vingt-cinq ont marqué « excellent ».

S'agissant du dernier indice relatif « la synthèse du cours », vingt-deux étudiants ont choisi « faible », trente-un ont fait le choix de « moyen », quatre-vingt-deux ont indiqué « bien » et cinquante-cinq ont opté pour « excellent ».

Selon les premiers indices de la figure n° 4, la majorité des réponses présente une image plutôt moyenne.

Les enseignants aident les étudiants pour aboutir aux objectifs d'apprentissage dans le cadre restreint du cours (le développement de la compréhension et expression orale/écrite chez des étudiants) et présentent un cours structuré.

En contexte iranien, les façons de travailler des enseignants sont presque similaires. Chacun à partir du manuel et du programme du cours travaille de son côté afin de situer son enseignement par rapport aux objectifs. Cependant, comme nous le révèle le premier indice de la figure 4, certains enseignants n'accèdent pas au niveau idéal pour présenter les objectifs de l'apprentissage et n'aboutissent pas réellement et pratiquement aux objectifs du cours.

Plusieurs raisons à cela : manque de connaissances et de compétence pour appliquer les nouvelles stratégies, manque de bonne volonté et de motivation de l'étudiant, manque de temps pour réaliser les différentes activités associées au cours (faire les échanges, les exercices, les interactions, la révision), manque d'outils et de moyens adaptés à l'apprentissage. Pourtant, comme nous montre l'indice de la figure n°4, ils présentent un cours organisé conformément au programme de l'enseignement.

Le lien entre les besoins et les contenus d'apprentissage visé par l'enseignement se construit par la précision des objectifs d'apprentissage. Il s'agit de la « plus-value » d'un enseignement pour les étudiants qui leur permettra de faire ce qu'ils n'étaient pas en mesure de réaliser avant d'assister à cet enseignement. Il ne faut pas séparer « connaissances » et « compétences ». Dans cette situation, l'enseignant doit donner aux connaissances le sens des contenus. Les compétences, quant à elles, consistent dans les capacités d'un étudiant à utiliser ses connaissances dans des situations spécifiques et, comme nous l'avons déjà expliqué, ce facteur n'a pas de place dans le contexte universitaire iranien.

Une dimension pratique demeure dans toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage, quand l'enseignant traduit les apprentissages en objectifs d'apprentissage de sorte que ceux-ci lui servent de cible à atteindre.

Concernant le troisième indice de la figure n° 4, la majorité des enseignants n'utilise que les documents du manuel, soit les documents écrits, soit les documents oraux, soit les documents audio-visuels, (comme l'image, l'affiche publicitaire, les extraits de films, articles de journal, podcast (le fichier audio ou vidéo)) et ... Ils se centrent sur les documents écrits et oraux proposés par le manuel du cours et n'en sortent pas pour enrichir leur enseignement.

Il s'ensuit qu'enseigner le manuel, surtout les nouveaux manuels, reste peu aisé et prend beaucoup de temps. Il reste alors peu de temps pour employer les différents documents hors manuel. Les enseignants sont obligés de profiter du peu de temps dont ils disposent pour enseigner les documents associés au manuel.

Comme l'illustre le quatrième indice de la figure n°4, la majorité des réponses se rangent dans la catégorie « faible » et peu d'entre elles optent pour les choix de « moyen », « bien » et « excellent ». La majorité des enseignants n'essaie pas d'établir une liaison logique entre les compétences. Car, transmettre les savoirs grammaticaux est la priorité en contexte universitaire iranien et les enseignants mettent plus l'accent sur la grammaire que sur la compréhension et la production orale.

Comme nous le révèle le cinquième indice, pratiquement la majorité des réponses optent pour les choix « moyen et bien ». C'est-à-dire que les productions orales sont pratiquées entre les étudiants ou entre les étudiants et l'enseignant dans le cadre du manuel dans les cours de FLE.

Dans ce cas, les enseignants donnent aux étudiants des structures de production qui peuvent leur offrir des pistes pour des actes de parole ciblée : se présenter, exprimer les goûts, accepter et refuser, présentation personnelle, etc., en tenant compte des activités du manuel. Les enseignants invitent les étudiants à faire les jeux de rôle ou à faire de la communication simple sur le sujet du cours par paires, devant le tableau ou de leur place.

Ils/elles se servent parfois d'images, de dessins et de gestes pour faciliter la compréhension et la production chez les étudiants. Mais, il existe aussi des enseignants qui restent devant leur bureau en demandant à leurs étudiants de répéter les dialogues du manuel et faire les activités du manuel sans mettre en place différentes stratégies qui donnent de l'intérêt et opèrent un changement de regard sur les pratiques pédagogique des étudiants.

Le dernier indice fait porter le choix plutôt « bien », sur la qualité suivante : la majorité des enseignants, à la fin du cours, présentent des synthèses orales ou écrites (au tableau). Ils présentent un récapitulatif des notions et idées importantes de la séance.

5. Les enseignant(e)s...

faible moyen bien excellent

- a) encouragent des questions et les commentaires
- b) posent des questions individuellement aux étudiants
- c) posent des questions à la classe entière

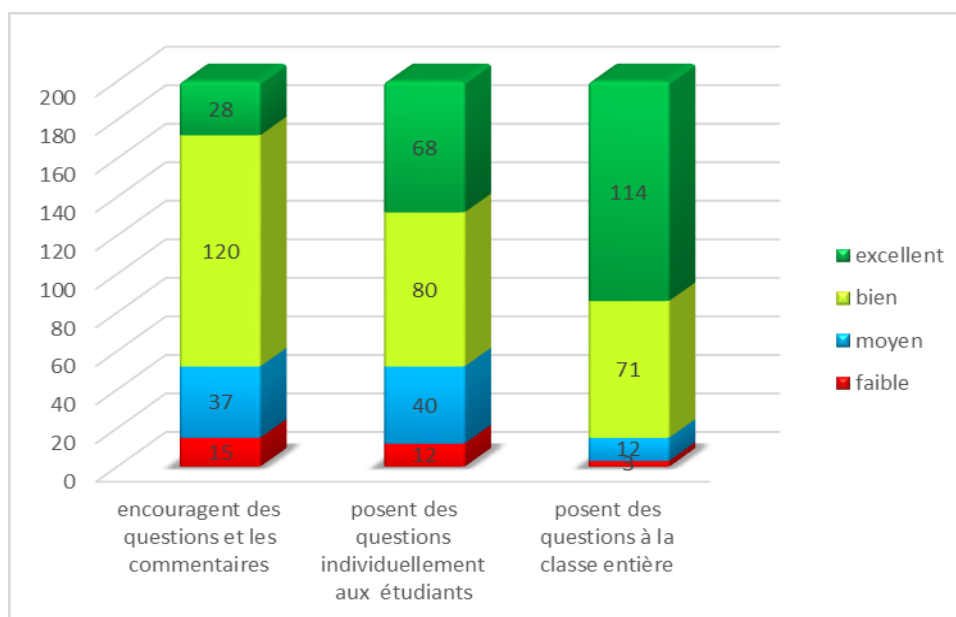


Figure 5 : incitation à la participation au cours

Comme le diagramme n° 5 nous le révèle, en première indice, concernant « l'encouragement des questions et les commentaires par les enseignants », quinze étudiants ont indiqué le choix « faible », trente-sept ont marqué « moyen », cent-vingt ont opté pour « bien » et vingt-huit ont sélectionné « excellente ».

En deuxième indice « poser les questions individuellement aux étudiants », douze étudiants ont choisi « faible », quarante ont préféré « moyen », quatre-vingt ont choisi « bien » et soixante-huit ont répondu par « excellente ».

En troisième colonne concernant « poser les questions à la classe entière », trois personnes ont choisi « faible », douze ont marqué « moyen », soixante-dix ont choisi « bien » et cent quatorze ont opté pour « excellente ».

Comme la figure n°5 nous le dévoile, ces trois indices reçoivent plutôt les appréciations « bien et excellent » cela veut dire que pour vérifier la « connaissance de compréhension et d'évaluation des étudiants », les enseignants posent des questions. La majorité d'entre eux interrogent les étudiants, parce qu'ils savent que les questions servent à soutenir la compréhension du contenu et à susciter la réflexion métacognitive des étudiants.

Ils posent des questions sur la leçon ou les activités du manuel. Ils posent des questions individuellement et collectivement à la classe, en fonction du nombre des étudiants. S'il y a moins d'étudiants dans la classe, ils les posent individuellement, s'il y a beaucoup d'étudiants, ils les interrogent ensemble.

Les questions ne sont pas difficiles, elles sont habituellement en rapport avec le sujet du cours, les points grammaticaux et plutôt les activités du manuel, ou le contenu du livre ou du document qu'ils travaillent. « Ils/elles posent les questions, puisqu'elles servent à rythmer l'exposé et constituent des « pauses d'apprentissage », pauses essentielles pour maintenir l'attention et l'intérêt, stimuler la compréhension des étudiants » (Aylwin 1995, cité par Langevin et Bruneau 2000).

Habituellement, à la fin du cours, les enseignants demandent s'il y a des questions, ils/elles ne font pas l'erreur de conclure que tous les étudiants ont compris, bien au contraire.

Les étudiants qui ne posent jamais de questions, s'en abstiennent pour diverses raisons : timidité excessive, crainte de se voir juger négativement, simple désintérêt, incompréhension parce qu'aucune question ne vient à leur esprit ou qu'ils évitent de poser des questions de peur de ne pas comprendre davantage les réponses, etc. L'enseignant qui prend conscience de ces réalités toujours cachées, se questionne sur les divers moyens de rendre actifs ces étudiants en recourant aux questions, pas les siennes, mais les leurs.

6. Les enseignant(e)s...

faible moyen bien excellent

- a) utilisent des exemples
- b) répètent ce qui est difficile
- c) Identifient et soulignent des points clés
- d) donnent des détails

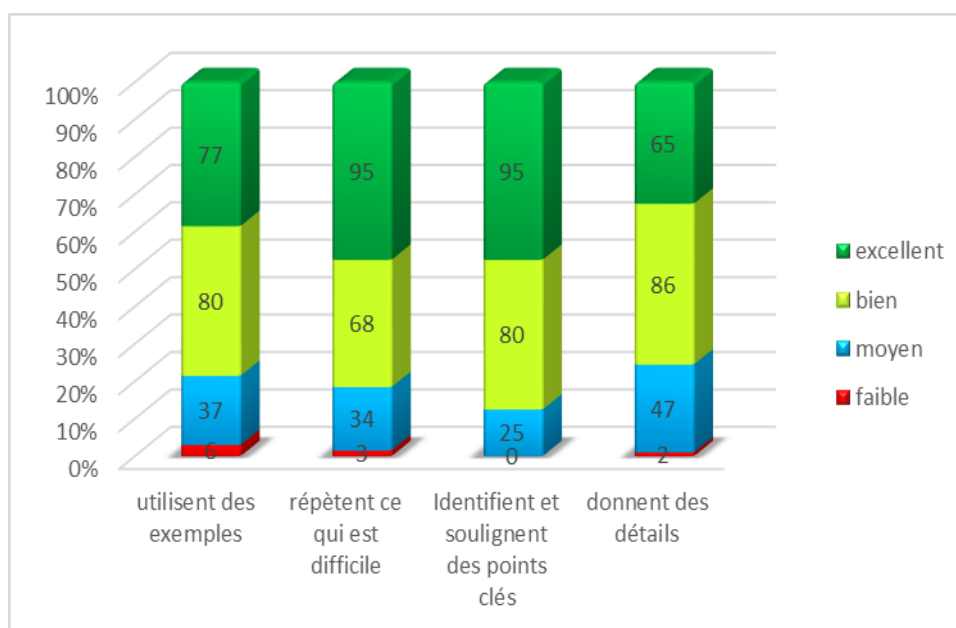


Figure 6 : clarifier des points

Comme l'illustre le diagramme n° 6, pour juger l'utilisation des exemples par les enseignants, six étudiants les ont qualifiés de « faibles », trente-sept ont marqué « moyen », vingt-quatre ont opté pour « bien » et soixante-dix-sept ont répondu « excellent ».

S'agissant du deuxième indice, concernant la répétition de ce qui est difficile, trois étudiants ont choisi « faible », trente-quatre « moyen », soixante-huit ont répondu « bien » et quatre-vingt-quinze « excellent ».

Dans la troisième colonne intitulée « identifier et souligner les points clés », vingt-cinq personnes ont choisi « moyen », quatre-vingts ont indiqué « bien » et quatre-vingt-quinze ont porté « excellent ».

Dans la dernière colonne qui concerne le fait, pour les enseignants de « donner des détails », deux personnes ont privilégié « faible », quarante-sept ont choisi « moyen », quatre-vingt-six ont sélectionné « bien » et soixante-cinq « excellent ».

Selon la figure n° 6, la majorité des enseignants utilisent ces types de support durant l'enseignement, pour soutenir l'acquisition et servir d'aide-apprentissage. Ils /elles donnent des exemples afin de transmettre les savoirs et dénouer les difficultés. Ils/elles font clairement des répétitions qui peuvent constituer une sorte d'interpellation à l'intention des étudiants. Ils/elles aident aussi à la compréhension en invitant les étudiants à revenir sur les points qui paraissent importants. Ils/elles s'attachent également aux détails exprimant des points clés.

Analyse des questions ouvertes destinées aux étudiant(e)s

Nous avons aussi posé six questions ouvertes aux étudiants pour connaître leurs points de vue sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons posé les questions en langue cible avec la traduction en langue maternelle.

1- Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre la langue française ? Quelle est votre motivation pour apprendre la langue française comme langue étrangère ?

L'analyse des réponses recueillies nous signale que les étudiants ont différentes motivations et divers objectifs pour l'étude du français.

À partir de l'analyse des réponses obtenues, nous constatons qu'il y a six catégories différentes de motivation, chez les étudiants.

La première catégorie est composée des personnes qui apprennent la langue française, par intérêt personnel. C'est-à-dire que pour eux/elles, la langue française est une belle langue, élégante et compliquée avec une intonation mélodique et audible.

Pour la deuxième catégorie, l'apprentissage de la langue française est un accès à l'étude de la culture, la littérature, la poésie, le théâtre, l'histoire, l'art, la mode, la cuisine française. Pour cette catégorie, connaître le français, c'est avoir accès en version originale, aux grands textes de la littérature française. D'après eux/elles, l'issue de l'école littéraire est la France et le français est la langue de grands écrivains français comme Victor Hugo, Molière, etc. Ainsi, pour étudier l'école littéraire et histoire de l'Europe, surtout l'histoire du royaume français, il faut apprendre la langue française. Parmi eux, une personne a noté que sa principale motivation est de « présenter la culture et la civilisation iranienne au monde, par la langue française ».

La troisième catégorie est composée des personnes qui pensent que l'apprentissage et la connaissance du français ouvre les portes du marché du travail. Selon eux/elles, il y a moins de gens qui veulent étudier la langue française que la langue anglaise en Iran. Alors, être moins nombreux, peut permettre plus facilement de trouver un emploi. D'après eux/elles, l'apprentissage du français pourrait aider à trouver un bon emploi et une bonne situation dans la société en tant qu'enseignant(e) du FLE, traducteur (trice) à l'ambassade, entrepreneur(euse) dans un organisme de traduction ou encore membre du comité scientifique à l'université.

La quatrième catégorie est composée d'étudiants qui tentent d'apprendre la langue française pour immigrer ou vivre en France ou au Canada dans le but de continuer leur vie et leurs études dans différents domaines comme la philosophie, la logique et la typologie du signe.

Pour la cinquième catégorie, l'apprentissage de la langue anglaise en Iran, est un apprentissage pandémique que tout le monde acquiert, même les enfants qui commencent à l'apprendre à l'école maternelle (privée) et à l'école primaire (privée), alors, presque tout le monde connaît cette langue. Le français au contraire, n'est pas dans cette situation. C'est pourquoi ils/elles montrent de l'intérêt pour apprendre le français comme langue étrangère.

D'après la sixième catégorie, la langue française est une langue internationale très pratiquée dans le monde entier, beaucoup de pays la parlent. Selon elle, pour développer les relations internationales et connaître le monde, il faut apprendre le français.

Selon Cuq (2003)¹⁶⁹ « dans le sens général la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites, elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » ».

¹⁶⁹ J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

La motivation d'apprentissage du français, chez certains étudiants est *externe*. Car celle-ci est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs, c'est-à-dire les multiples éléments de l'environnement qui stimulent ou bloquent la motivation comme le milieu social, familial ou les projets personnels, etc. Pour cette catégorie, la motivation externe est de voyager en pays francophone, trouver un bon emploi, avoir le contact avec le monde entier, développer les relations internationales.

Pour d'autres, la motivation est *interne*. Car elles/ils apprennent le français pour le plaisir d'apprendre, élargir leur savoir et leur curiosité. Chez eux/elles, le français est un accès à la poésie, la littérature, l'histoire, le théâtre et l'art.

2- les manuels utilisés en contexte universitaire iranien renforcent-ils vos compétences communicatives en langue française ?

Les étudiants interrogés ont une vision négative de leur apprentissage, comme le montrent ces affirmations :

Les manuels utilisés en contexte sont riches au niveau lexical, grammatical et culturel, mais ne sont pas forcément de bons manuels pour eux car ils sont difficiles à apprendre et à comprendre. Ces manuels nécessitent de s'y pencher plusieurs fois de répéter, de réviser des points grammaticaux et des documents audio-visuels pour apprendre les compétences communicatives.

Ils/elles ont noté leurs difficultés de compréhension de certaines situations communicatives et certains événements proposés dans les manuels. D'après eux/elles, l'apprentissage du FLE, à partir de ces manuels n'est pas durable ni parfaite, par contre, il est plutôt temporaire et ils oublieront des points grammaticaux et le lexique au fil du temps, s'ils ne pratiquent pas chez eux.

À partir de activités proposées dans ces manuels, ils ne trouvent pas la possibilité de participer à des situations communicatives qui leur sont pertinentes. Ils ne peuvent pas se trouver dans des situations réelles pour développer leurs compétences communicatives en français.

À leurs avis, à partir de manuels utilisés en cours de FLE, ils/elles ont appris les points lexicaux et grammaticaux mais ne savent pas quand les utiliser dans un contexte. Ainsi, ils ont un certain bagage de grammaire et de vocabulaire à la fin de leurs études, mais ils ne peuvent pas le mettre en pratique dans une situation de communication réelle. Car, ils/elles ont tout appris à partir de manuels inadaptés, dans des situations artificielles. Autrement dit, à partir de

ces manuels, ils se confrontent à des événements inconnus qui résultent de l'imagination des situations irréelles.

3- Avez-vous continué l'apprentissage de la langue française en dehors de l'université ? dans des situations telles que parler à vos amis, lire des livres, regarder des films, écouter des musiques ou des nouvelles françaises.

L'analyse des réponses recueillies nous montre que les étudiant(e)s qui sont moins motivé(e)s dans leur apprentissage n'ont pas envie de garder des liens avec le français en dehors de l'université et sont satisfait(e)s de l'apprentissage du FLE en milieu universitaire. En revanche, les étudiant(e)s plus motivé(e)s et intéressé(e)s par leur apprentissage, essaient d'améliorer leurs capacités langagières en dehors de l'université par différents moyens comme : regarder des films ou des documentaires sur des chaînes télévisées françaises, écouter des musiques françaises et suivre des nouvelles sur Internet ou à la télévision, etc.

Parmi eux/elles, il y a des personnes qui préfèrent lire des livres et des histoires simples et courtes pour être en lien avec le français.

D'autres sont en lien avec le français en allant au cours de français dans les Instituts de langues étrangères. Une personne nous a même raconté qu'elle avait essayé de parler en français à la maison avec sa petite sœur qui commençait à apprendre le français.

4- Profitez-vous des échanges en classe pour parler de vos opinions et de vos idées en français ?

Les réponses recueillies ont révélé que les étudiants qui ont répondu par « *oui* » sont moins nombreux que les étudiants qui ont répondu par « *non* » ou par « *à peu près, oui* ».

Il semble que la majorité rencontre des difficultés pour donner leur point de vue ou leur impression en classe.

En réponse à cette question, certains ont écrit « oui, pendant le cours, nous essayons d'échanger et d'exprimer nos points de vue en utilisant du vocabulaire facile et des structures simples pour construire des phrases ».

D'autres ont expliqué : « notre participation aux échanges dépend de notre champ de vocabulaire et du sujet d'échange. Si nous n'avons pas de difficulté à communiquer en français, nous participons mais si nous avons des difficultés en communication du FLE, nous préférons nous taire. Pourtant à l'aide de l'enseignant, nous essayons de communiquer ».

Comme ils/elles l'ont écrit dans le questionnaire, face aux difficultés en français dans la production orale, ils/elles cherchent à utiliser différentes façons de transmettre du message. Par exemple, ils/elles remplacent des mots français par des mots persans ou anglais. Ils/elles

utilisent également une gestuelle pour faire passer le message et demandent aussi l'aide de l'enseignant(e) pour produire les énoncés.

Le manque de mots, l'utilisation incorrecte de la syntaxe dans la structure d'une phrase et la peur du ridicule aux yeux des autres étudiants, sont les raisons essentielles d'un manque de confiance en soi et la cause pour laquelle ils gardent le silence.

Comme les réponses recueillies le révèlent au moment où ils/elles veulent communiquer en français, ils/elles oublient le vocabulaire et ne se souviennent plus du mot qu'ils/elles doivent utiliser dans la structure d'une phrase. Il leur faut d'abord construire la phrase dans le cerveau puis l'énoncer.

Ils sont particulièrement, empêchés de parler français par les difficultés linguistiques comme la conjugaison des verbes, l'accord du verbe avec son sujet, l'accord singulier/pluriel, l'accord féminin et masculin des mots, l'utilisation des pronoms, le mauvais choix du vocabulaire.

Une autre difficulté relevée est l'emploi de la structure du persan dans la construction d'une phrase française qui génère des phrases incorrectes.

Un autre point critique est la carence de la communication du FLE à l'université. L'établissement ne propose pas de cours de conversation en FLE pour les semestres supérieurs. Ainsi, après le deuxième ou le troisième semestre (dans les deux domaines littérature et traduction du français) les enseignants traiteront les leçons principales de terrain et ne travailleront plus sur la compétence de communication du FLE.

À leurs avis, les enseignants âgés n'ont pas la patience ni le désir de communiquer en FLE avec tous les étudiants ni davantage envie de travailler sur la compétence de communication. Ceux/celles qui ont la patience et le désir de travailler n'essaient pas de mettre tous les étudiants en situations de parler. Ainsi, dans un cours, certains étudiants sont locuteurs du FLE et les autres restent en tant qu'auditeurs.

5- Est-ce que le manuel utilisé dans la classe vous donne la possibilité de communiquer de manière réelle et naturelle ?

Les réponses de l'échantillon de notre enquête révèlent que les enseignant(e)s fournissent la situation de communication, d'interaction et d'échange dans le cadre du manuel.

Les interactions se font autour des activités et des documents du manuel. Comme les réponses le montrent, à partir des activités des manuels, les enseignants essaient d'offrir des occasions de compréhension et de productions orale/écrite aux étudiants.

À travers des techniques, comme jouer un rôle, répéter des dialogues, répondre à des questions, les étudiants produisent des phrases simples en classe. En première année de licence, ils sont plus dépendants des dialogues du manuel pour produire des phrases imitées et en deuxième années ils peuvent produire des phrases courtes à travers tout ce qu'ils ont déjà appris.

6- Qu'attendez-vous de notre système éducatif, concernant les matériaux et les supports d'apprentissage pour développer les compétences communicatives en FLE ?

Cette question a été posée dans le but de connaître les attentes des étudiants pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment la compétence de communication en contexte universitaire.

Selon les réponses recueillies, il semble qu'il n'y ait aucune situation idéale pour l'apprentissage de la communication en FLE à l'université et il manque des supports pertinents à utiliser. Ils/elles attendent d'avoir les matériels adéquats et variés pour l'apprentissage du FLE. Elles/ Ils demandent que l'établissement mette à leur disposition différents documents sonores et vidéos, des ressources de la technologie, des ordinateurs qui leurs permettent d'enrichir leur apprentissage du français et d'exercer leur oreille à la communication en français.

Ils/elles souhaitent l'intégration des ressources d'Internet sans limitation dans les cours de conversation et les laboratoires de langue pour pratiquer le français pendant les cours avec les autres étudiants et avec leur enseignant.

Ils/elles demandent également à leurs enseignants de coopérer entre eux sur le programme des cours, leur présentation et les contenus enseignés pendant un semestre. C'est-à-dire, qu'ils les prient de compléter les programmes/les leçons du cours en parallèle et d'éviter des répétitions inutiles. Ils/elles souhaitent voir évoluer les modalités d'organisation du cours et la façon d'enseigner en demandant aux enseignants d'apporter des informations mises à jour et d'apprendre à utiliser de nouveaux outils pour en profiter dans l'acte d'enseigner.

Elles/ils ont remarqué, dans les universités, le manque de laboratoires de langues et de moyens informatiques, de bibliothèques équipées d'Internet, de nouveaux ouvrages, de documents papier, comme les livres et les revues mis à jour, de CD et DVD pédagogiques.

Ils souhaitent voir des enseignant(e)s jeunes qui dépensent beaucoup d'énergie à enseigner ceux/celles qui apportent le plus de créativité dans le cours du FLE à l'aide des nouvelles stratégies. Car, selon eux, les enseignant(e)s plus ancien(ne)s ne dépensent pas beaucoup d'énergie ni de création dans leur manière d'enseigner.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ils/elles attendent des enseignant(e)s qu'ils/elles mettent tous les étudiants dans des situations d'échange et d'interaction en portant toute leur attention pour savoir si tous les étudiants comprennent le cours ou non.

Analyses et interprétations des données

Dans ce chapitre, les questions destinées aux étudiants ciblent deux objectifs : tout d'abord la connaissance des attitudes des enseignant(e)s par les étudiants ensuite, la connaissance des motivations, des besoins, des points de vue et des difficultés des étudiants dans l'apprentissage du FLE.

À partir des réponses obtenues aux questions fermées, il semble que les enseignant(e)s n'ont pas un haut niveau d'aptitude pour :

- Donner l'envie d'apprendre aux étudiants
- Utiliser différents supports pertinents
- Parler sur des ton variés
- Faire des transitions logiques des compétences.

Il apparaît qu'à cause du manque de temps, d'outils nécessaires et pertinents pour l'enseignement/apprentissage, d'intérêt des enseignants à la préparation des supports écrits et oraux hors du manuel (des supports adaptés), les étudiants doivent profiter du manuel et ses documents fournis. Ces documents (écrits, oraux et audiovisuels) sont éloignés des comportements naturels des étudiants et inadaptés au contexte iranien.

D'après les réponses obtenues aux questions ouvertes, nous avons pu discerner deux types de motivations chez les étudiants pour l'apprentissage de la langue française. Certain(e)s apprennent le français par désir, pour l'intérêt et le plaisir d'accéder à la culture, l'art, la littérature de la langue cible. D'autres apprennent le français pour émigrer en pays francophones ou entrer dans le monde du travail.

Ils ont noté leurs attentes vis-à-vis des Universités et des enseignant(e)s concernant l'amélioration des situations d'enseignement/apprentissage du FLE et ont parlé de leurs participations et de leurs interactions en classe. Ils/elles ont également noté leurs insatisfactions face aux manuels utilisés, en affirmant qu'ils sont difficiles à apprendre et à comprendre.

Ce questionnaire nous a donné la possibilité de mettre en comparaison les observations des enseignant(e)s avec celles des étudiants, notamment s'agissant de susciter la motivation en utilisant différents supports et en mettant en place des situations d'échanges entre eux.

Ce questionnaire nous a aussi permis de découvrir les difficultés d'apprentissage du FLE en contexte universitaire, lesquelles empêchent les étudiants de se mettre en situation de communication.

Conclusion

Ce chapitre se compose de deux types de questionnaires fermés et ouverts destinés aux étudiants. Les questions fermées ont cherché à savoir les avis des étudiants sur les comportements des enseignant(e)s et les questions ouvertes à connaître les impressions et les idées des étudiants sur leurs apprentissages du FLE et les pratiques des enseignant(e)s comme leurs efforts, leurs façons d'avancer dans les cours, leurs humeurs/esprits, l'illustration et clarification du contenu enseigné et l'usage des supports pédagogiques.

Les réponses recueillies ont fait apparaître les points forts et les points critiques sur le style et les pratiques des enseignant(e)s. Les points forts concernent la clarification des détails, l'identification des points clés, la répétition de ce qui est difficile, la présentation de la synthèse du cours et le respect envers les étudiants. Les points critiques touchent l'inutilisation des matériels pertinents, des manuels inadaptés, le manque d'innovation et d'envie d'apprendre aux étudiants.

Nous avons vu que le processus d'appropriation du FLE auprès des étudiants rencontre des situations illogiques et incohérentes de la compréhension et production du FLE. Ils pratiquent le français, exécutent les activités communicatives et produisent les énoncés sans toutefois approfondir les savoirs et sans établir une relation avec leur environnement socioculturel.

Les réponses obtenues ont révélé qu'en contexte universitaire iranien l'apprentissage des compétences langagières/communicatives, ne se fait pas de façon pertinente avec les moyens nécessaires pour réaliser les objectifs d'apprentissage.

Conclusion de la deuxième partie

Cette partie de la thèse, incluant une enquête sur le terrain de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous a permis de nous focaliser sur les démarches éducatives en contexte universitaire iranien.

Nous avons fait cette enquête en trois étapes :

- Les observations de différents cours de FLE, l'enregistrement des vidéos, les entretiens avec des enseignants et des étudiants
- La distribution des questionnaires destinées aux enseignants,
- La distribution des questionnaires destinées aux étudiants iraniens.

À partir de données, nous avons constaté que les blocages existants dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE empêchent de rencontrer des situations vivantes et pertinentes dans les cours.

Nous avons trouvé que le contexte universitaire souffre du manque de certains éléments :

- La motivation,
- L'intérêt des enseignants et des étudiants pour leurs actes,
- La relation avec la réalité culturelle nationale,
- L'adaptation des programmes pédagogiques et des manuels utilisés à la culture du public visé (les étudiants).

Nous avons considéré que l'enseignement/apprentissage du FLE ne se faisait pas dans des conditions pertinentes d'après :

- L'utilisation des supports et des matériaux adéquats et suffisants,
- Les stratégies et les techniques innovantes,
- Les pratiques des enseignant(e)s,
- L'utilisation de nouvelles technologies comme Internet, l'ordinateur, les nouveaux outils dans l'enseignement/apprentissage du FLE,
- L'investissement des universités dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (FLE).

Il s'avère que le système éducatif iranien souffre de méconnaissance des besoins et des buts de ses étudiants. Dans ce système, les matériels d'enseignement/apprentissage ne sont pas mis à jour et les programmes éducatifs ne sont pas bien organisés pour les besoins langagiers des étudiants. Les institutions n'investissent pas dans

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ne présentent pas de formations pédagogiques aux enseignants afin de les encourager à l'utilisation des nouvelles techniques et des nouvelles stratégies dans les cours de FLE.

Il semble que les enseignant(e)s investissent peu dans leur acte d'enseigner, les étudiant(e)s ne s'engagent pas dans leur acte d'apprendre et les établissements ne s'attachent pas à mettre les différents matériels et les nouveaux supports à la dispositions des enseignants et des étudiants.

Les bibliothèques des universités n'ont pas d'équipements modernes. Elles proposent des livres anciens certes bons, mais ni suffisants, ni pertinents, ni attirants pour apprendre. Les laboratoires de langue ne sont pas équipés des nouvelles technologies et le nombre d'ordinateurs ne correspond pas au nombre d'étudiants. Les enseignant(e)s n'ont pas les compétences pour utiliser les nouvelles technologies et les nouveaux outils dans leur acte d'enseigner. Tous/toutes dépendent seulement des manuels, des documents et des matériels du manuel sans se référer à la réalité.

La majorité des étudiants n'a pas beaucoup de motivation pour l'apprentissage et n'a pas envie de production dans la classe sauf pour répéter et imiter des dialogues du manuel. Les enseignant(e)s ne réussissent pas à créer de situations ludiques et, en même temps, naturelles pour susciter la motivation des étudiants. Ils/elles enseignent seulement pour que leur enseignement corresponde aux programmes pédagogiques que l'établissement leur demande.

C'est ainsi que nous pouvons dire que l'acquisition de la langue française en contexte universitaire iranien ne se fait pas dans les meilleures conditions du fait des difficultés évoquées ci-dessus.

Après avoir observé le déroulement des cours, nous avons constaté que les étudiants restent sans voix face aux activités des manuels et ils réagissent seulement à la demande de l'enseignant(e) et répètent ce qui est écrit au tableau et dans le manuel. Nous avons vu que les étudiant(e)s réalisent des jeux de rôle et d'assimilation à la demande de l'enseignant et qu'ils pratiquent le FLE à travers des activités décontextualisées issues du manuel, sans référence à la réalité de leur pays.

Nous avons vu que les étudiant(e)s après avoir écouté plusieurs fois un CD ou un DVD du manuel n'arrivent pas à produire la bonne réponse sauf quelques-un(e)s d'entre eux/elles. Car, ils/elles n'arrivent pas à comprendre les dialogues de l'enregistrement du manuel, ni à identifier des lieux et des personnages proposés par le manuel.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Nous avons constaté que les manuels utilisés en contexte iranien ne partagent pas les mêmes aspects culturels que les étudiants dans leur pays natal, comme la nourriture, les costumes, les fêtes, les traditions, etc.

Chaque étape de cette enquête nous montre que des tâches proposées dans les manuels ne correspondent pas au contexte socioculturel de l'Iran et ne sont pas pertinentes pour apprendre les compétences communicatives en FLE, de manière réelle, efficace et durable chez les étudiants iraniens.

Il apparaît que ce contexte devrait modifier ses anciennes attitudes et habitudes dans l'enseignement/apprentissage du FLE et penser à un enseignement/apprentissage contextualisé. Il doit également utiliser un manuel pertinent comprenant des activités adéquates qui correspondent aux aspects socioculturels des étudiants. Si le manuel est la source d'enseignement/apprentissage du FLE, si l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives s'appuie sur l'approche actionnelle et sur les tâches, il convient alors de présenter un manuel qui se fonde sur l'approche actionnelle en proposant des activités logiques, réelles et cohérentes avec le mode de vie et la culture des étudiants iraniens. C'est pourquoi dans la partie suivante, nous proposerons des activités communicatives pertinentes grâce auxquelles les étudiants pourront pratiquer le FLE, de manière réelle en rencontrant des thématiques, des documents, des supports audiovisuels, des images bien connus d'eux et attachés à leur culture locale ou nationale.

Il devrait ainsi essayer de présenter les informations et les savoirs dans des contextes familiers et dans des conditions où les informations sont utiles chez les étudiants.

Tel que Blanchet, Moore, et Rahal (2008)¹⁷⁰ l'ont également exprimé : « les méthodologies d'enseignement/d'apprentissage des langues doivent prendre en considération les situations d'apprentissage et le contexte de vie des apprenant : « s'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée ».

La méthodologies d'enseignement/d'apprentissage en contexte universitaire iranien devrait alors s'adapter à la didactique contextualisée et systémique.

¹⁷⁰ Philippe BLANCHET, Danièle MOORE et Safia Asselah RAHAL, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Agence universitaire de la francophonie, 2008.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Partie 3 : Contextualisation des tâches communicatives

Introduction

Dans l'esprit de contextualisation, il est important d'élaborer un manuel de FLE comprenant des tâches contextualisées qui correspondent au contexte socioculturel iranien où vit l'étudiant.

Selon Roegiers (2010),¹⁷¹ « la contextualisation des apprentissages devient indispensable car les connaissances n'acquièrent une signification réelle qu'à condition que les éléments qui les définissent soient appréhendés par l'individu en référence à des situations particulières c'est-à-dire des situations complexes » (cité par Richer 2011).¹⁷²

D'après Blanchet et Chardenet (2011)¹⁷³ « La contextualisation didactique poursuit et complète une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 1970-1980 ». « La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contexte authentiques) produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) » (ibid.).

La contextualisation « c'est plutôt attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficients) mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet et Chardenet 2011).

Il semble que la contextualisation est conçue pour les programmes pédagogiques, les manuels, les activités, les contenus, les objectifs qui sont mal adaptés ou inadaptés au contexte local.

Ainsi, pour établir une relation fine de compréhension de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, la contextualisation est souhaitable.

Dans cette perspective, nous souhaitons contextualiser des tâches communicatives, selon les aspects socioculturels et traditionnels du pays. Nous avons envie de les optimiser, les rationaliser et les systématiser en vue d'établir une relation enrichissante entre les savoirs et les savoir-faire dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

¹⁷¹ Xavier ROEGERS, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

¹⁷² J.-J. RICHER, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, op. cit.

¹⁷³ P. BLANCHET et P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Anjers, 2018.

Chapitre 7 Présentation des idées de tâches adaptées au contexte iranien

Introduction

À travers l'analyse des activités communicatives des manuels utilisés en contexte universitaire et à partir d'enquêtes effectuées, des entretiens, d'observations de cours, d'analyse des réponses obtenues, nous avons trouvé que les activités proposées dans les manuels ne correspondent ni aux tâches réelles dans la vie courante ni aux valeurs socioculturelles des étudiants iraniens.

Nous avons constaté que les manuels utilisés, à travers leurs thèmes, leurs contenus et leurs activités, se rapprochent de la culture, des comportements, des habitudes, des valeurs de la société francophone. Cela nous amène à proposer des activités communicatives qui correspondent à la société iranienne pour établir un lien entre celles-ci et les critères socioculturels des étudiants. Dans cette condition, ils rencontrent des tâches réelles, loin de situations artificielles.

Puisque les compétences communicatives sont définies comme « des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langages, à co-construire des significations, l'apprentissage de la prise en compte des contextes en devient un élément primordial et puisque la situation en classe est un lieu essentiel d'appropriation durable (consciente transférable) de ces compétences (y compris d'une façon spécifique en contexte homoglotte dit « de langue seconde »), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, deviennent primordiales » (Blanchet et Chardenet 2011).¹⁷⁴

Ce chapitre est ainsi consacré à la représentation des activités communicatives afin d'établir une relation réelle entre les tâches et le contexte local dans lequel les étudiants apprennent le français.

¹⁷⁴ P. BLANCHET et P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, op. cit.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

3.7.1 L'élaboration d'un manuel pertinent du FLE comprenant des tâches communicatives contextualisées

« Le manuel sert traditionnellement à transmettre des connaissances et constitue un réservoir d'exercices ; les destinataires sont les personnes auxquelles il est dévolu, c'est-à-dire l'apprenant et le professeur qui sont de fait les utilisateurs » (Bellachhab, Galatanu, et Kandeel 2015).¹⁷⁵

Bérard rappelle que : « pour les méthodes universalistes, il s'agit de donner à l'apprenant une compétence minimale, un français à survie » (cité par Stratilaki, Fouillet, et Beacco 2013).

Selon Piccardo et Yaïche (2005) « un manuel conçu en France par des français est taxable d'une forme de « néo-colonialisme » puisqu'il ne prend pas en compte le contexte local culturel, social, politique, religieux dans lequel il est censé fonctionner. Il y a donc une certaine arrogance dans la verticalité de cette relation didactique, qui paraît à certains inadmissible et contre-productive ».

C'est pourquoi, sous l'angle didactique, il faut s'intéresser aux contextes en tenant compte « des conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc, qui constituent l'ancrage des phénomènes humains » (Blanchet et Chardenet 2011).¹⁷⁶

Le contexte d'apprentissage d'une langue renvoie à l'environnement institutionnel mais aussi sociolinguistique et culturel d'acquisition de cet outil. L'étude du contexte des langues permet de mieux saisir les conditions de réalisation didactique et les implications extérieures agissant dans l'apprentissage.

Carette, Carton, et Vlad ont également pointé (2011)¹⁷⁷ en s'intéressant aux contextes que l'« on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance

¹⁷⁵ A. BELLACHHAB, O. GALATANU et R. KANDEEL, *Discours et communication didactiques en FLE*, op. cit.

¹⁷⁶ Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET, « Énumération issue de la définition de << contexte >> dans l'index notionnel », 2011, p. 448.

¹⁷⁷ Emmanuelle CARETTE, Francis CARTON et Monica VLAD, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA*, s.l., Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologique et éducatifs ».

D'après Belhadj Hacan et Marin (2013)¹⁷⁸ la clarté du contenu et de l'accessibilité aux énoncés du manuel dépendent de « la qualité et la pérennité des apprentissages qu'il induit ».

Évidemment, toutes ces définitions veulent transmettre cette idée que les manuels (du FLE) ne sont pas internationaux et adaptés pour tous les contextes éducatifs ni utiles pour donner les compétences communicatives de manière optimale dans tous les contextes pédagogiques. Un auteur de manuel n'est que « l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement » (Zarate 1993).¹⁷⁹ Pour élaborer ce manuel, il prend en compte des caractéristiques, des valeurs, de la culture le même contexte qu'il connaît. Cet auteur ne connaît pas forcément des comportements, des habitudes, et la culture des individus qui consultent cet ouvrage pour le but d'enseignement/apprentissage de la langue cible.

L'Iran est un pays éloigné de la France et du monde occidental, géographiquement, bien sûr, et surtout culturellement. Cela est remarquable quand nous regardons un manuel du FLE, s'agissant des croyances, des comportements et de la culture de la société iranienne en parallèle des activités de compréhension et expression orale et écrite qu'il contient.

Dans le contexte universitaire iranien, le manuel occupe une place essentielle dans l'enseignement /apprentissage du FLE, à la fois document de référence et support éducatif.

Dans les parties précédentes, nous avons vu que les manuels utilisés en cours de FLE ne sont pas pertinents car ils ne correspondent pas aux aspects socioculturels du pays et ne répondent pas aux besoins communicatifs des étudiants. Autrement dit, nous avons vu qu'il y a une distance socioculturelle entre les contenus, les activités, les thèmes des manuels et la réalité socioculturelle de l'Iran. Dans cette situation, les étudiants ne sont pas au centre de l'enseignement/apprentissage et leurs besoins ne sont pas pris en compte.

Pour proposer des tâches pertinentes dans un manuel de FLE destiné aux étudiants iraniens, il faut prendre en compte les conditions socioculturelles du pays. Pour la définition des phénomènes humains dans ce contexte, il faut caractériser la culture, les attitudes et les valeurs en vigueur dans les milieux sociaux. Elles permettent aux étudiants

¹⁷⁸ Abdelhamid BELHADJ HACAN et Brigitte MARIN, *Enseignement-apprentissage des langues et contextualisation*, Paris : l'Harmattan., s.l., 2013.

¹⁷⁹ G. ZARAT, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

d'établir une bonne relation entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures déjà stockées dans leurs cerveaux. C'est la même idée de l'approche constructiviste s'inspirant des théories de l'apprentissage du béhaviorisme.

Jodelet (1984)¹⁸⁰ précise que « le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres ».

Moscovici (1984)¹⁸¹ souligne également « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur des individus ». C'est-à-dire que le contexte pédagogique n'est pas distingué du contexte social, alors que dans le contexte universitaire iranien, nous avons vu qu'il y a une discrimination entre les réalités socioculturelles du pays et les activités proposés dans les manuels *Reflets*, *Alter ego* et *Le Nouvel édito*.

Il est indispensable de prendre en compte les connaissances générales des étudiants dans la proposition des tâches dans un manuel ainsi que leurs références socioculturelles.

Ici, le manuel contextualisé du FLE est un objet pédagogique adapté à la culture iranienne, puisqu'il sert à apprendre une langue étrangère (FLE) à travers des éléments nationaux. Ainsi, ils pourront pratiquer la langue cible à partir de connaissances des événements et des actualités de leur vie réelle. Ce manuel peut comprendre des activités communicatives et des documents sur le patrimoine culturel, les cérémonies, les traditions, les événements socioculturels adaptés à la culture des étudiants.

L'enseignement/apprentissage du FLE à partir des tâches proposées dans ce manuel sera plus efficace, logique, et réel, car les connaissances antérieures des étudiants seront prises en compte.

D'après Monnerie-Goarin et Lescure (1993)¹⁸² « la langue ne peut être apprise que si elle est utilisée dans une situation de communication réelle ».

Grâce à la contextualisation des tâches, nous souhaitons modifier le choix des thèmes, des documents, des images du manuel de FLE destiné aux étudiants iraniens, en les associant au contexte socioculturel et aux valeurs de l'Iran.

¹⁸⁰ Denise JODELET, *Représentation sociale : phénomène, concept et théories*, in S. Moscovici (éd), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF., s.l., 1984.

¹⁸¹ Serge MOSCOVICI, *Psychologie Sociale*, Paris, PUF., s.l., 1984.

¹⁸² Annie MONNERIE-GOARIN et Richard LESCURE, *Évaluation et certifications en langue étrangère*, Vanves, EDICEF, 1993.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

À partir de la contextualisation des activités, il n'y aura plus de conflit entre elles et les réalités du pays auquel appartiennent les étudiants.

Les représentations culturelles

« La notion de « représentations collectives » fait de la relation d'appartenance au groupe un présupposé fondateur. En effet, les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, elles mettent le monde en ordre. Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale. Les représentations contribuent à faire exister une réalité dont elles sont constitutives » (Zarate 1993).¹⁸³

Dans cette perspective, l'étude des représentations est un bon biais pour l'éducation à l'altérité et permet d'établir la relation et d'améliorer la description linguistique. Dans cette contribution, nous avons envie de prendre en compte la culture locale de l'étudiant pour produire des tâches contextualisées pour l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives. Ici, la culture locale n'est que « la valorisation de la culture nationale à laquelle l'élève appartient » (Zarate 1993).

Selon Zarate (1993) « La valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du pays dont il témoigne ».

Comme nous l'avons développé dans la première partie de cette thèse, la « compétence de communication » est précisément un concept central en ethnographie de la communication et en ethnométhodologie et celle-ci cherche à établir une relation logique entre la structure sociale et la structure de communication, ainsi qu'entre structure et la fonction de communication. C'est-à-dire décrire les savoirs communicatifs qui permettent aux étudiants de communiquer en langue cible de façon adéquate dans leur communauté, grâce à leurs caractéristiques culturelles et leur valeur sociale.

Il semble que l'enseignement/apprentissage de la langue cible dépende du contexte de la langue source/nationale où la langue est enseignée.

Les représentations culturelles dans des activités de compréhension et expression orale/écrite du manuel FLE pourraient prendre une place importante dans l'adaptation d'un manuel dans le cas de l'Iran.

¹⁸³ G. ZARAT, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'une des démarches d'adaptation pourrait être la présence de signes d'identité nationale iranienne comme le drapeau et l'indication de la nationalité des personnages pourrait être ajoutée dans les activités du manuel.

Dans les parties de civilisation du manuel nous pouvons utiliser des images, des vidéos et des textes issus de la culture, du patrimoine et des traditions iraniens pour produire des tâches adaptées au contexte national.

« Cette démarche de valorisation de la culture locale, est complétée par une approche contrastive que les manuels les plus récents (publiés en France) privilégient dans leurs chapitres intitulés « Interculturel », mais bien souvent sous forme d'une présentation des caractéristiques culturelles, généralement stéréotypées et correspondant aux représentations habituelles (gastronomie, ...) et d'un questionnement du lecteur » (Castellotti et Chalabi 2006).¹⁸⁴

Il est essentiel dans la contribution culturelle de prendre en compte des aspects culturels des activités communicatives sur lesquels se focalisent aussi le sens et le contexte des énoncés en situation de communication. « Cela est important pour mieux identifier les types de savoir de la culture société et rendre compte plus précisément des connaissances sur la société, les individus, leurs valeurs et leurs attitudes que les discours didactiques produisent et font circuler » (Stratilaki, Fouillet et Beacco 2013).¹⁸⁵

L'Iran est un pays riche d'aspects culturels et nous pouvons nous inspirer des sources culturelles et de l'histoire de ce pays pour proposer des activités contextualisées.

Dans cette partie nous souhaitons de montrer comment nous pouvons établir un lien entre le contexte national et des activités communicatives dans un manuel de FLE iranien.

Nous prenons ainsi en compte la culture locale dans les activités, les thèmes, les images et les vidéos proposés du manuel afin d'avoir des situations naturelles et réelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les étudiants. Ainsi, ils s'approprient la langue française avec leur culture d'origine.

Les représentations des documents authentiques

« Dans l'enseignement du FLE, l'adjectif authentique se rapporte à tout document, sonore ou écrit, qui n'ait pas été élaboré à des fins didactiques » (Robert 2008).¹⁸⁶

¹⁸⁴ Véronique CASTELLOTTI et Hocine CHALABI, *Le français langue étrangère et seconde*, Kinshasa [etc.], l'Harmattan, 2006.

¹⁸⁵ S. STRATILAKI, R. FOUILLET et J.-C. BEACCO, *Éducation aux langues*, op. cit.

¹⁸⁶ J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

« La vogue de l'utilisation du document authentique a coïncidé avec l'apparition des méthodes fondées sur l'approche communicative. Celles-ci voient logiquement dans ce type de document un message, véritable mine de renseignement sur le fonctionnement de la communication » (idem).

« Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de vie quotidienne, administratives, médiatique, culturelle, professionnelle, etc » (Cuq 2003).¹⁸⁷

Comme nous l'avons indiqué, la représentation des tâches nécessite des références à la culture nationale de l'individu. La norme sociale est toujours sollicitée dans l'appropriation d'une langue étrangère. Ainsi, la langue est vécue et les activités qui la mettent en lumière doivent toucher la réalité culturelle du pays.

L'utilisation des documents écrits et audiovisuels nous donne la possibilité de produire des activités communicatives qui sont en rapport avec les aspects culturels, quotidiens, rituels du pays pour répondre à une fonction de communication ou d'expression linguistique réelle. Les étudiants se confrontent ainsi à des situations pédagogiques/communicatives qui ne sont pas absurdes pour eux.

Nous profitons des images fixes et animées pour réaliser des tâches et pour leur offrir des situations d'interactions réelles. Les images fixes contiennent des vêtements de différentes régions du pays, des ouvrages littéraires précieux, des monuments historiques et des antiquités. Les images animées comprennent des reportages, documentaires, films courts, interviews sur les aspects culturels, économiques et artistiques du pays. Ces documents se représentent des informations réelles qui aident à l'apprentissage du FLE dans les situations concrètes. Dans ce cas, les conditions de la compréhension et la production orale/écrite proviennent des connaissances antérieures des étudiants.

L'idée de présentation des documents écrits et audiovisuels est de motiver les étudiants pour participer aux situations de communication réelles. Ces documents sont porteurs du sens et des valeurs socioculturelles du pays et prennent systématiquement en compte le contexte où l'étudiant apprend FLE.

¹⁸⁷ J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les représentations des thématiques

Comme nous l'avons noté, les représentations des tâches dans un manuel ne sont pas séparées du contexte national. Le concept du « contexte » est la base de l'approche communicative et de la perspective actionnelle qui visent les tâches communicatives dans une situation dynamique et ludique. L'apport de tâches contextualisées doit se faire par la mise en relation avec les aspects historiques, sociaux, quotidiens, économiques et culturels du pays.

Nous proposons des thèmes d'activités pour donner des pistes d'exemples aux enseignants afin d'élaborer un manuel adapté qui pointe des objectifs communicatifs et de savoir-faire.

Dans cette perspective, le manuel de FLE iranien peut comprendre des activités avec les thématiques suivantes :

1. **La vie quotidienne** : le savoir vivre comme les manières de table/nappe, la nourriture des recettes de cuisine, les sports, les loisirs, les monuments historiques.
2. **Les conditions de vie** : la vie dans les différentes régions du pays, des villes, des provinces, la présentation des quartiers, l'architecture de différentes villes.
3. **Les relations interpersonnelles** entre les jeunes et leurs parents, entre les jeunes et les personnes âgées, entre les femmes et les hommes, entre les ouvriers et les cadres, entre les travailleurs et les patrons, entre les enfants et leurs parents.
4. **Les valeurs** : l'argent, le bonheur, l'amour, le divorce, le travail pour les jeunes, etc.
5. **Le savoir vivre** : les habitudes alimentaires dans la vie quotidienne, les loisirs, les éléments de confort tels que la télévision, les appareils électroménagers, les technologies, les moyens de communication, la ponctualité, la durée des visites, les cadeaux, les vêtements de différentes régions du pays, les vêtements pour toutes les générations, les conventions.
6. **Les comportements rituels** : le mariage, les couples, le célibataire, la fidélité et l'infidélité.

Ci-dessous, nous suggérons encore des thématiques d'activités communicatives en précisant les trois niveaux communs de compétences.

- **Les thématiques des activités qui peuvent être utilisés au niveau A2**
 - **Compréhension orale** : situations courantes rencontrées dans des conversations quotidiennes simples (information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), discussions sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne (repas, achats, week-end).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- **Production orale** : décrire, présenter simplement des gens, des conditions de la vie réelle, ce qu'on aime ou pas.
- **Compréhension écrite** : recettes de cuisine, lettre personnelle, article court sur des sujets familiers concernant la vie quotidienne.
- **Production d'écrits** : lettres personnelles, courriers administratifs, messages pris lors d'une conversation, ou au téléphone.
- **Les thématiques des activités qui peuvent être utilisées au niveau B1-B2**
 - **Compréhension orale** : films d'action, reportages, programmes TV sur des sujets concrets et familiers, interviews à la radio ou à télévision sur des sujets familiers.
 - **Production orale** : exposés sur des sujets variés, toutes situations au cours d'un voyage (agence de voyage, banque ...), développement d'une argumentation.
 - **Compréhension écrite** : mode d'emploi, documents officiels courts, articles de journaux, de magazines.
 - **Production d'écrits** : résumés d'informations factuelles, comptes-rendus d'expériences, notes prises pour pouvoir ensuite s'y reporter, brefs rapports informatifs.

L'utilisation d'un manuel pertinent qui contient des thèmes, des leçons, des documents réels et des parties de civilisation, permet d'envisager les activités comme lieux de représentation culturelle. Les étudiants peuvent y trouver des situations connues, des échanges pour enrichir leurs compétences linguistiques en FLE à travers des tâches qui correspondent à leur culture.

Dans les parties précédentes, nous avons vu que les thématiques, les activités et les documents proposés dans les manuels, ne sont pas adaptés à la communauté iranienne. Ici, nous précisons des idées de tâches, des images et des documents qui s'inspirent du pays en proposant des costumes, des monuments historiques, des fêtes, des traditions, des habitudes alimentaires, des comportements qui sont en relation avec le contexte national et qui nous donnent la possibilité de produire des activités communicatives contextualisées.

Les représentations des activités communicatives à travers les thématiques liées au contexte iranien

Le manuel de FLE pourrait introduire, de manière construite, une composante culturelle au sein d'une approche communicative dans un échange libre, organisant l'apprentissage linguistique autour d'« actes de paroles » et des comportements sociaux qui

les accompagnent. En effet, ce manuel devrait proposer un apprentissage progressif et combiné langue-culture dès le premier niveau où l'étudiant est incité à réfléchir sur les représentations, les rituels de communication, ses comportements et ses valeurs culturelles.

Suivant les mêmes thématiques indiquées plus haut, nous pouvons nous appuyer sur les exemples ci-dessous, pour mener des activités communicatives (la compréhension et la production orale/écrite) correspondant à la société iranienne.

1. concernant les lieux touristiques du pays nous pouvons nous appuyer sur :

- a) **Les patrimoines mondiaux** de l'Iran (comme Persépolis, Pasargades et le jardin persan à Fars, Palais du Golestan à Téhéran, etc.).
- b) **Les monuments historiques** de l'Iran (comme le Pont Khadjou à Ispahan, Naqsh-e Rostam à Marv Dasht de Fars (contient quatre tombes royales achéménides rupestres, cruciformes et portant trois registres de bas-reliefs), Arge-e Bam à Kerman, etc.).

Exemple :



Bam et son paysage culturel (Iran) - photo : Unesco Centre du patrimoine

« Bam et son paysage culturel s'inscrivent dans un environnement désertique, à la lisière sud du haut plateau iranien. On peut retracer les origines de Bam jusqu'à la période achéménide (VI^e au IV^e siècle av. J.-C.). Située au carrefour d'importantes routes marchandes et réputée pour la production de soie et de vêtements de coton, elle connut son apogée du VII^e au XI^e siècle. La vie dans l'oasis reposait sur les canaux d'irrigation souterrains, les qanāts, dont Bam a préservé quelques-uns des plus anciens en Iran. Arg-e Bam est l'exemple le plus représentatif d'une ville médiévale fortifiée construite selon une

technique vernaculaire, à l'aide de couches de terre. Le bien de Bam et son paysage culturel se trouve à la lisière sud du haut plateau iranien, dans la province de Kerman, au sud-est de l'Iran, près de la frontière du Pakistan. Bam est à 1 060 mètres au-dessus du niveau de la mer au centre de la vallée dominée au nord par les monts Kafut et au sud par les monts Jebal-e Barez » (Unesco Centre du patrimoine).¹⁸⁸

Dans le but de compréhension et de production orale/écrite, les étudiants peuvent lire le texte et puis répondre aux questions suivantes :

1. Arg-e Bam est de quelle époque ?
2. Arge-e Bam possède quelles caractéristiques géographiques ?

En ce qui concerne la production orale, les étudiants peuvent parler de leurs expériences de visite de ces monuments historiques (en cas de visite) et l'enseignant peut demander à chaque étudiant de parler des caractéristiques d'un monument historique de sa ville, ou d'un qu'il connaît.

2. Concernant l'actualité du pays nous pouvons produire les activités sur les thèmes suivants :

- a) **L'augmentation de l'âge du mariage** et la diminution de l'intérêt des jeunes à se marier actuellement en Iran.
- b) **L'émigration des Iraniens** aux États-Unis et en Europe pour construire un bon avenir pour eux-mêmes et leurs enfants, selon leur niveau de travail et d'études
- c) **L'économie et des affaires**, des sanctions d'économiques
- d) **Les secteurs des technologies** en Iran

Exemple :

¹⁸⁸ UNESCO Centre du patrimoine, *Bam et son paysage culturel*, <http://whc.unesco.org/fr/list/1208/>, (consulté le 13 avril 2018).
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



En Iran, le secteur technologique fleurit à l'ombre des sanctions - photo : le site Capital

Les noms des logiciels que les Iraniens utilisent sont peu connus, mais les services proposés sont immédiatement reconnaissables : « Snapp est la version iranienne d'Uber, Digikala est son Amazon et Pintapin son Booking.com. L'équipe de Pintapin n'est pas seulement en train de monter son site web, elle révolutionne entièrement l'industrie hôtelière d'Iran. En éloignant la Silicon Valley de l'un des marchés émergents les plus prometteurs au monde, laissant ainsi le champ libre aux start-up locales pour recréer ses produits, les sanctions économiques américaines ont profité au secteur des technologies en Iran. Mais "il ne s'agit pas d'un copier-coller" d'un modèle commercial étranger en Iran, affirme Amirali Mohajer, directeur général de Pintapin, à seulement trente-deux ans. Il faut une expertise locale de A à Z, avec probablement un modèle commercial entièrement différent pour qu'il puisse être rentable, estime-t-il » (le site Capital). ¹⁸⁹

Pour la compréhension/production écrite, après avoir lu le texte, les étudiants peuvent répondre à ces questions :

7. Quels services utilisent les Iraniens dans leur commerces électroniques et dans l'industrie hôtelière ?
8. Comment les sanctions économiques ont-elles de l'influencé les technologies iraniennes ?

¹⁸⁹ SITE CAPITAL, *EN IRAN, LE SECTEUR DES TECHNOLOGIES FLEURIT A L'OMBRE DES SANCTIONS*, <https://www.capital.fr/entreprises-marches/en-iran-le-secteur-des-technologies-fleurit-a-l-ombre-des-sanctions-1239230>, 7 août 2017, (consulté le 13 avril 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Pour une production orale, les étudiants peuvent échanger sur l'utilisation des technologies en Iran et en scène, un débat sur l'effet des technologies dans le commerce de l'Iran. Ils peuvent parler aussi des impacts des sanctions économiques sur l'économie de l'Iran.

3. Concernant la cuisine iranienne, nous pouvons orienter notre regard sur les thèmes d'activités suivantes :

a) **Des cuisines traditionnelles** et variées du pays : la cuisine iranienne est aussi variée que le nombre de ses provinces (chacune de ses régions possède ses propres plats traditionnels).

b) **Des plats traditionnels** : Ghormeh Sabzi, est un ragoût préparé avec des haricots rouges, de la viande et des herbes fraîches accompagné de riz, il est considéré comme le plat national iranien, poulet au safran, Mirza Ghassemi (aubergines aux œufs), parmi les plats traditionnels iraniens, le Chelow Kabab est aussi un plat préféré et apprécié (toujours à base du riz, le Polow est assortiment de viandes, de légumes et de fines herbes).



Poulet au safran - photo : le site Recettes d'Iran ¹⁹⁰ *Ghormeh Sabz* (ibid.)

c) **Des habitudes alimentaires** : la base principale du plat iranien est le riz. Les Iraniens ont l'habitude de se servir d'accompagnements. Ceux-ci sont constitués de fines herbes fraîches, telles que du basilic, de la coriandre, du persil et de l'estragon. Différents pains (Sangak, Lavash, Barbari) sont également servis en accompagnement, aux côtés des fromages, des concombres, des tomates tranchées, des oignons, du jus de citron et du yaourt.

¹⁹⁰ RECETTES D'IRAN, *Les Meilleures Recettes d'Iran*, <https://recettes.de/iran/>, (consulté le 24 avril 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Barbari - photo : page Google



Lavash



Sangak

d) **Des boissons consommées** : le thé est largement consommé en Iran. Les habitants en boivent toute la journée, du petit déjeuner au dîner, avec des prises entre les repas. Toutefois, le Doogh (c'est une boisson fraîche avec ingrédients du yaourt naturel, de l'eau, du sel, de la menthe) demeure la boisson traditionnelle des Iraniens.



Doogh - photo : page Google

Exemple :

« Le riz est un élément indispensable de la table iranienne, et sa présence dans un menu de réception est une obligation. La découverte du riz remonte à sept mille ans et fit son apparition en Iran à une époque très ancienne. Il provenait d'Asie du sud-est et fut très tôt cultivé par les Iraniens eux-mêmes, notamment sous les Achéménides, dans les régions du nord de l'Iran où le climat convient particulièrement à la culture des rizières. Dans le nord de l'Iran, notamment dans le Guilân et le Mâzandarân, le kateh est très à la mode est consistée en un plat de riz bouilli auquel on rajoute du beurre et du sel jusqu'à ce que toute l'eau se soit évaporée. Ce mode de cuisson est le plus facile à réaliser, mais il n'est

évidemment pas le seul. Il y a d'autres manières, plus délicates, de préparer le riz notamment sous forme de chelow-kabâb, de polow et de dami » (Pourmazaheri 2010).¹⁹¹



Cultiver du riz dans le Gilan - photo : page Google

Pour une production orale, les étudiants peuvent parler de leurs goûts ou de leurs habitudes alimentaires. En scène, un débat peut être proposé sur refuser ou accepter un plat et dire pourquoi. Chaque étudiant peut parler d'un plat traditionnel.

À partir du texte et des définitions données concernant la cuisine et les habitudes alimentaires des Iraniens, les étudiants peuvent, par exemple, répondre aux questions ci-dessous :

1. Quelle est la base principale de plats Iraniens ?
2. À quelle époque le riz est-il arrivé en Iran et a-t-il été cultivé par les Iraniens ?
3. Au nord de l'Iran, de quelle manière le riz est-il-utilisé ?
4. Quelles sont les habitudes alimentaires des Iraniens ?
5. Quelles sont les boissons fréquemment consommées en Iran ?
6. Quels sont les types de pains préférés des Iraniens (ou de vous) ?

4. Concernant les fêtes et les traditions iraniennes, nous pouvons élaborer les thèmes d'activités suivants :

- a) « Le **Yalda** est l'un des 4 jalons du calendrier persan (calendrier solaire iranien). Il s'agit en fait de la célébration du solstice d'hiver, car le nouvel an iranien Norouz sera fêté le 21 mars, c'est-à-dire le premier jour du printemps. Cette fête se déroule le 21 décembre. Elle célèbre la naissance de Mithra, le dieu du soleil » (Site du Comité d'amitié franco-

¹⁹¹ Afsaneh POURMAZAHERI, *Les incontournables de la table iranienne - La Revue de Téhéran / Iran*, <http://www.teheran.ir/spip.php?article1244>, 2010, (consulté le 13 avril 2018).
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

iranienne 2007).¹⁹² Tout le monde se prépare, plusieurs jours à l'avance, à célébrer la fête de Yaldâ, qui a lieu au cours de cette nuit, la plus longue de l'année.



La nuit de Yalda - photo : page Google

- b) **Tchar Chanbé Sourî**, « Parmi les cérémonies traditionnelles, le Tchâhârshanbeh Sourî compte parmi les plus anciennes fêtes célébrées par les Iraniens. Tchahârshanbeh signifiant mercredi en persan, cette fête consiste à célébrer le dernier mercredi de l'année, et son importance la fait figurer au même rang que les autres grandes fêtes nationales telles que Norouz, Mehregân, Bahmanjâneh ou encore Sadeh. Parmi ces grandes fêtes, prenons au hasard "Sadeh" que l'on célèbre cinquante jours avant Norouz. Cette tradition date d'il y a plus de mille ans, et plus précisément de l'époque des Samanides et des Ghaznavides. À la veille de la fête, de grands feux étaient érigés et la population se rassemblait autour en chantant, dansant et animant le feu. "Zardieh man az to, Sorkhieh to az man", qui en somme est un vœu que l'on formule lorsque nous sautons pardessus le feu, et qui signifie : "Que le jaune (en allusion à la faiblesse et à la maladie) disparaisse en moi et la rougeur (la santé et la joie) me soit rendue", est une phrase bien connue, pour tous les Iraniens qui depuis leur plus tendre âge ont appris à animer leur fête avec le feu. » (Johari 2007).¹⁹³

¹⁹² SITE DU COMITE D'AMITIE FRANCO-IRANIEENNE, *La nuit d'Yalda*, <https://www.comiteafi.net/index.php/a-la-decouverte-de-l-iran/vie-quotidienne/235-la-nuit-d-yalda>, 2007, (consulté le 17 avril 2018).

¹⁹³ Mortéza JOHARI, « La fête de Tchahârshanbeh Sourî », *La Revue de Téhéran - Iran*, 2007, vol. 16. EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Tchar Chanbé Souri - photo : page Google

- c) **Norouz** « est la seule fête issue de l'antique Perse qui reste actuellement célébrée de façon officielle dans tout le pays, moyennant quelques retouches. Dans la célébration de cette fête, d'anciennes coutumes ont été conservées : faire pousser des grains de céréales ; nettoyer de fond en comble la maison ; acheter des vêtements neufs ; sauter par-dessus le feu (tchahar-shanbeh-souri) pour se prémunir contre les maladies ; rassembler le haft-sin, c'est-à-dire sept choses dont les noms commencent par "s", et qui symbolisent la vie, la santé et la prospérité : sekkeh (pièce d'or) , serkeh (vinaigre), sabzeh (verdure), samanou (sorte de halva), sib (pomme), sir (ail), sonbol (jacinthe), somagh (sumac) auxquels on ajoute un miroir, des fleurs, un récipient d'eau et un bocal de poissons » (Salehnia 2005).¹⁹⁴



La table de Haft Sin - photo : page Google

- d) **Sizdah Bédar**, « Norouz dure douze jours. Le treizième jour que l'on l'appelle Sizdah Bedar veut dire « passer le treizième jour à l'extérieur ». Les familles sortent pique-niquer pour profiter de l'arrivée du printemps ; il s'agit d'une sorte de grand pique-

¹⁹⁴ Negar SALEHNIA, « Norouz - La Revue de Téhéran | Iran », 2005, vol. 5.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

nique. La plupart des gens sortent de chez eux pour partir dans un parc et passer la journée dans la nature. D'après les Iraniens, cela porte bonheur durant toute l'année. Les membres d'une même famille mangent ensemble et discutent lors de ce pique-nique dans la nature pour terminer la fête » (Beury et Madanchi 2012).¹⁹⁵



Le 13e jour de la nouvelle année - Photo : A. Shirâzi (cité par Beury et Madanchi 2012).

Chacune de ces fêtes a une racine forte dans la culture perse, et il n'y a pas un Iranien qui ne connaisse pas ces célébrations et ces traditions. À partir de chacun de ces textes, les étudiants peuvent pratiquer à la compréhension et la production écrite/orale, en répondant à ces questions (à l'oral ou à l'écrit) :

1. Comment les Iraniens, célèbrent-ils les fêtes Yalda, Tchar Chanbé Sourî et Norouz ?
2. Pourquoi les Iraniens sautent-ils par-dessus un feu lors du Tchar Chanbé Sourî ?
3. Quels sont les sept objets que les Iraniens mettent sur la table de Hafté Sin ? Que signifie chaque objet ?
4. D'où vient la célébration du treizième jour de Norouz et comment les Iraniens passent-ils cette journée ?

Pour la production orale, les étudiants peuvent donner leurs points de vue sur chacune de ces célébrations nationales et de ces traditions en expliquant les faits auxquels qu'ils ont eux-mêmes participé dans leur famille, lors de ces fêtes. L'enseignant peut demander à chaque d'étudiant d'expliquer la façon de réaliser ces célébrations chez soi.

¹⁹⁵ Hélène BEURY et Shahzad MADANCHI, « Regard sur la fête de Norouz : traditions des Perses - La Revue de Téhéran | Iran », 2012, vol. 77.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

5. Concernant le climat, les saisons et les loisirs nous pouvons mener les activités avec les thèmes suivants :

- a) **Les saisons adaptées à chaque région** : l'Iran connaît une grande variété de climats, depuis la forêt vierge au nord de la Mer Caspienne, jusqu'aux sables brûlants du sud des côtes du Golfe Persique. Il y règne un climat continental avec de grandes variations de température entre les saisons, très différentes entre le nord (très froid l'hiver) et le sud (torride l'été).
- b) **Les loisirs des Iraniens** : en hiver, ils pratiquent le ski de piste comme à Dizin, Darband, Shemshak, Tochal, Ab-Ali avec les télésièges et les télécabines qui les relient à la ville. En été, ils voyagent habituellement au nord de l'Iran. Ils aiment aussi la randonnée et le trekking (l'ascension du Damavand, point culminant de l'Iran et randonnée au cœur du désert, etc.).
- c) **Les sports** : chez les hommes, le football demeure de loin le sport le plus populaire. Au-delà du football, le volley-ball, les arts martiaux, l'haltérophilie, le moto-cross, la course automobile, l'escalade, le tir à l'arc et naturellement la lutte iranienne (pratiquée dans les Zurkhaneh ou maisons de la Force) rencontrent un véritable écho au sein de la population.

Exemple :

« La Zurkhaneh, littéralement : "maison de la force", est le gymnase traditionnel iranien, dans lequel est pratiqué le sport national iranien appelé Varzesh-e Pahlavani. La Zurkhaneh en elle-même, se présente comme une fosse octogonale d'environ 1m de profondeur, dans laquelle s'entraînent les athlètes. À la différence de la gymnastique pratiquée en occident, les exercices constituent un véritable sport collectif cumulant épreuves physiques et de souplesse, rituels spécifiques, et respect de règles morales et éthiques. Les pahlavan ou athlètes évoluent au rythme du son d'un tambour joué par le morshed ou guide, lui-même assis à une place surélevée dans la salle » (site l'asie en danseuse).¹⁹⁶

¹⁹⁶ SITE L'ASIE EN DANSEUSE, « Iran : les zurkhaneh (maisons de force) ».

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



La Zurkhaneh - Photo : site l'Asie en danseuse

Pour la compréhension et la production orale/écrite, les étudiants peuvent échanger sur l'un des sujets de loisir ou de sport. Ils peuvent décrire la variation saisonnière dans différentes régions du pays, les types du sport pratiqué ou leurs loisirs préférés. À partir de textes et de définitions des sports et des loisirs, ils peuvent, par exemple, répondre à ces questions.

1. Pourquoi l'Iran connaît-il une variation saisonnière dans les différentes régions du pays pendant l'hiver et l'été ?
2. Quels sont les loisirs et les sports préférés que les Iraniens pratiquent pendant l'hiver et l'été ?
3. À quelles caractéristiques d'environnement la Zurkhaneh possède-elle ?
4. Que fait le guide/morshed-il dans la Zurkhaneh et où est sa place ?
5. Quels types d'exercices Phalevan fait-il, dans la Zurkhaneh ?

À travers ces thématiques, nous avons essayé de nous approcher de la réalité socioculturelle de la communauté iranienne, notamment en proposant des tâches qui peuvent être intégrées dans le manuel de FLE iranien et qui sont complètement associées à ce contexte.

Nous nous sommes penchée sur ces thèmes pour proposer des activités communicatives, de manière concrète et réelle pour construire de vraies situations d'échanges correspondant à la culture de l'étudiant iranien. Ces activités ont leur place dans le monde réel de l'étudiant et lui donnent l'air de pratiquer le discours pour acquérir les compétences communicatives en langue cible. Elles ont un lien direct avec les aspects

socioculturels du pays et les étudiants peuvent les comprendre sans ambiguïté. Cela leur donne envie de communiquer autour de sujets concrets. Grâce à ces activités, ils peuvent décrire des situations, échanger et interagir en s'inspirant de leur culture nationale, ce qui leur permet de décoder le nouveau système linguistique (FLE).

Les activités proposées se veulent le reflet de la culture d'origine pour susciter la motivation des étudiants à participer aux échanges, en considérant le sens dans leur apprentissage se référant aux anciennes connaissances en développant les savoir-faire dans la langue cible. Scallon (2004)¹⁹⁷ a souligné : « pour que la notion de compétence puisse être une source d'inspiration dans le domaine de l'éducation, il faut lui donner un sens qui se démarque de ces usages courants, afin qu'elle désigne plus précisément des intentions de formation telles qu'elles apparaissent dans les programmes d'études les plus récents ».

De cette manière, l'approche communicative se fonde sur les tâches et les aspects culturels qui donnent l'occasion de pratiquer le FLE dans des situations réelles. Ils n'ont pas alors de difficulté socioculturelle face à ces activités et peuvent arriver à identifier les situations que les tâches leur proposent.

Dabène et ses collègues ont remarqué que « chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage » (Dabène et al 1990).¹⁹⁸

Dans cette situation, la transmission du savoir s'effectue par les thématiques nationales et les activités réelles qui organisent un système d'échange intellectuel.

Les composantes culturelles s'affichent ainsi comme les éléments essentiels dans l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives. Celles-ci sont conçues comme l'ensemble de connaissances, valeurs et normes relevant de la culture d'origine de l'étudiant, ce qui permet de prévenir d'éventuels malentendus, d'éviter certains blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles.

Ce parcours d'apprentissage s'inspire de l'approche systémique que les auteurs de l'École de Palo Alto, nous ont indiqué dans l'ethnographie de la communication, en première partie de cette thèse, une logique de la communication à partir des échanges, en considérant l'aspect culturel du contexte d'apprentissage pour établir et exploiter une bonne relation entre les individus et le contenu de l'apprentissage.

¹⁹⁷ Gérard SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

¹⁹⁸ Louise DABÈNE et al., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Credif, 1990, 95 p.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Pour Neuner et al. (2003)¹⁹⁹ (dans le concept de Habermas) « la compétence communicative est considérée comme le pivot du développement de l'identité personnelle au sein de l'environnement social ». Selon eux, cette compétence s'appuie sur les trois domaines interdépendants de la pragmatique universelle :

- « La compétence cognitive
- La compétence linguistique et
- La compétence interactive ».

Ils ont encore ajouté « pour qu'il y ait compétence communicative, il faut qu'au préalable, quatre conditions soient réalisées dans le discours :

- « la vérité des assertions
- l'adéquation des normes communes, des relations interpersonnelles (égalité de statut) et du contexte
- la véracité de la représentation de soi et
- le caractère compréhensible du contenu sémantique de l'énonciation » (Neuner et al. 2003).

À partir de toutes ces propositions de tâches, nous avons essayé de nous approcher des définitions notées par les auteurs en vue d'établir une relation et construire des conditions réelles, adéquates et compréhensibles pour pratiquer les compétences communicatives en langue française dans le contexte iranien.

Dans toutes les propositions de tâches, nous avons utilisé des images nationales, pour bien illustrer la relation entre signifiant et signifié. C'est-à-dire la table Haft Sin signifie le Noruz, Bam signifie Kerman, Zurkhaneh signifie le sport national, etc.

Il ne faut pas oublier que l'image occupe une place importante en didactique des langues. « L'image est un auxiliaire visuel qui favorise compréhension et production » (Robert 2008)²⁰⁰.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'image renvoie à la représentation. D'après Joly et Vanoye (2008)²⁰¹ « si l'image est perçue comme représentation, cela veut dire que l'image est perçue comme signe ». L'image a ainsi une place principale dans le domaine didactique des langues, car elle produit le sens et établit la relation entre les phénomènes. Cela nous aide à mieux comprendre les messages. C'est

¹⁹⁹ Gerhard NEUNER et al., *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

²⁰⁰ J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

²⁰¹ Martine JOLY et Francis VANOYE, *Introduction à l'analyse de l'image*, [Paris], A. Colin, 2008.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

pourquoi il faut prendre en compte le rôle important de l'image dans la création d'un manuel contextualisé et pertinent. Elle amène différentes activités communicatives écrites/orales et donne la possibilité de comparer, comprendre, écrire et produire. C'est pourquoi le chapitre suivant traite de ce sujet essentiel dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Conclusion

En considérant le contexte socioculturel de l'Iran, nous avons proposé des thématiques et des activités adaptées au contexte national qui peuvent intégrer un manuel du FLE destinés aux étudiants iraniens pour créer une approche communicative s'appuyant sur les tâches qui s'inspirent du pays.

Nous avons proposé des activités réelles, à partir desquelles, ils peuvent avoir l'occasion de comprendre et de communiquer en langue cible, correspondant à leur propre culture. Ils peuvent identifier, interpréter, expliquer et décrire les situations dans une perspective claire, sans besoin d'informations préalables pour provoquer la compréhension.

Ils peuvent également construire un sens face à des situations de compréhension et de communication difficiles et n'ont pas alors d'ambiguïté dans le processus d'apprentissage. Car ils sont conscients des facteurs socioculturels que leur proposent les activités. En outre, la motivation des étudiants peut augmenter face aux activités connues et réelles qui ont leur place dans leur culture d'origine.

Les activités proposées cherchent à créer des situations réelles d'apprentissage correspondant à la culture, aux traditions, aux rituels, aux habitudes, aux modes de vie d'étudiants.

Comme nous l'avons déjà indiqué, il ne faut pas oublier le rôle important de l'image dans le domaine didactique des langues. Ainsi, il convient de mettre l'accent sur le rôle de l'image car les images fixes et animées ont une place primordiale dans un manuel audiovisuel. C'est pourquoi le chapitre suivant est consacré à ce sujet.

Chapitre 8 Mise en relation des images fixes avec des objets culturels

Introduction

Dans un manuel, les étudiants trouvent différentes sortes d'images. Les images fixes et animées transmettent des signes à l'individu. Il ne faut pas oublier de mettre en évidence leur importance dans la transmission de messages visuels.

Dans ce chapitre, nous proposons des images d'objets patrimoniaux, de costumes, d'antiquités, de régions, de sources littéraires qui sont issus du contexte socioculturel de l'Iran. À partir de ces images, nous pouvons identifier des signes en lien avec le contexte national favorisant la production des tâches communicatives.

Selon Galisson et Coste (1976)²⁰² « l'image illustre un référent du signe linguistique et permet la présentation et la compréhension sans autres truchements de termes isolés ».

Joly et Vanoye (2008)²⁰³ ont défini trois types de signes dans l'image : « linguistiques, iconiques, plastiques qui concourent ensemble à construire une signification globale et implicite ».

« Les fonctions de l'image sont connues : esthétique, explicative ou argumentative, narrative, symbolique, d'information, d'illustration. L'image facilite le travail de l'enseignant en lui évitant de longues explications ou le recours à la traduction. L'image favorise chez l'apprenant sa faculté d'anticipation qui sait qu'il trouvera dans le texte sonore ou écrit les éléments du dessin ou de la photo qui illustrent ce texte. L'image sert de support, de déclencheur à nombre d'activités orales et écrites, notamment en début d'apprentissage » (Robert 2008).²⁰⁴

Viallon et Bouchard (2002)²⁰⁵ ont souligné que « la méthode compte sur le pouvoir de motivation de l'image sur les apprenants ».

Toutes ces impressions et ces définitions révèlent le rôle essentiel de l'image, c'est pourquoi dans ce chapitre nous souhaitons insister sur l'importance des images en vue de proposer les activités communicatives qui correspondent aux aspects socioculturels du pays.

²⁰² Robert GALISSON et Daniel COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, [Paris], Hachette, 1976.

²⁰³ M. JOLY et F. VANOYE, *Introduction à l'analyse de l'image*, op. cit.

²⁰⁴ J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

²⁰⁵ Virginie Billaud VIALLO et Robert BOUCHARD, *Images et apprentissages*, Torino, L'Harmattan, 2002.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Contextualisation des images dans le manuel du FLE

L'image, comme tout message, offre à l'interprétation, en plus de son contenu référentiel, l'acte de l'énonciation. Quelle que soit sa nature (dessin, peinture, photographie, affiche publicitaire, etc), l'image entre dans l'enseignement de l'étudiant et elle introduit de nombreuses activités au sein du manuel. L'image peut être fixe, animée (film) et numérique (image provenant d'appareils photo).

L'image joue « le rôle de déclencheur, en apportant des motifs conversationnels aux apprenants » (Muller 2014).²⁰⁶

« L'image fonctionne comme souvenir, référence et création ou recréation de l'imagination » (Augué 1994, cité par Dervin et Fracchiolla 2012).²⁰⁷

Tardy (1973) a identifié les principales fonctions de l'image :

- « Une fonction psychologique de motivation
- Une fonction d'illustration ou de désignation
- Une fonction inductrice qui facilite la prise de parole chez l'apprenant
- Une fonction de médiateur intersémiotique, sorte de liaison entre deux systèmes

linguistiques : la langue maternelle et la langue cible » (cité par Bellachhab, Galatanu et Kandeel 2015).²⁰⁸

L'image peut susciter des idées, des discussions et des productions verbales chez l'étudiant. Le caractère non discursif de l'image facilite une pluralité d'interprétations et permet à la créativité de se développer.

Joly (2005)²⁰⁹ souligne que : « l'image, c'est le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent. Elle imite ou reprend un certain nombre de qualités de l'objet : forme, proposition, couleur, texture, etc. ».

Viallon et Bouchard (2002)²¹⁰ ont remarqué que « le rôle des images est essentiellement de l'ordre de la contextualisation et peu de la simulation. Les images vidéo

²⁰⁶ Catherine MULLER, « L'image En Didactique Des Langues et Des Cultures : Une Thématique de Recherche Ancienne Remise Au Goût Du Jour », *Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France*, 2014, vol. 2.

²⁰⁷ Fred DERVIN et Béatrice FRACCHIOLLA, *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Bruxelles [etc.], P. Lang, 2012.

²⁰⁸ A. BELLACHHAB, O. GALATANU et R. KANDEEL, *Discours et communication didactiques en FLE*, op. cit.

²⁰⁹ Martine JOLY, *L'image et les signes: Approche sémiologique de l'image fixe*, ARMAND COLIN., s.l., 2005.

²¹⁰ V.B. VIALLO et R. BOUCHARD, *Images et apprentissages*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

du document de base mettent en scène les dialogues et offrent un environnement à la situation de communication ».

Borderie (1997)²¹¹ a écrit qu'« une image vaut plus que mille mots. Il est bien vrai que si l'on voulait décrire, de façon exhaustive, tous les éléments représentés dans une image, même la plus simple, une page de ce livre ne suffirait pas, et qu'il est donc, d'un certain point de vue, économique d'utiliser des images pour monter des objets et leur environnement : c'est le principe de l'illustration ».

À travers toutes ces définitions, il est clair que l'image peut avoir un rôle primordial en vue du développement de la compétence de communication. L'image peut être comme un support dans le manuel de FLE afin de lancer la parole, la compréhension et la production. Pour produire des tâches contextualisées, il faut penser à la représentation des images dans le manuel du FLE, soit une image fixe, soit une animée.

À partir des définitions des auteurs, il est évident que le choix de l'image comme support de motivation à l'acquisition de la compétence orale en FLE, n'est pas établi par hasard. Mais, il faut choisir un sujet en rapport avec l'image, d'abord parce que l'image présente un message visuel qui retient l'attention de l'étudiant par ses dessins et ses différentes couleurs attractives l'intégrant dans son monde.

Les images doivent ainsi s'adapter au contexte national d'enseignement/apprentissage. Le message transmis par les images permet d'avoir une meilleure compréhension et expression chez l'étudiant, d'où la nécessité de l'image et d'arriver à la concrétiser dans la réalité. Les images peuvent créer des situations d'interactives, dans lesquelles les étudiants pratiquent les compétences communicatives en FLE pour transmettre leurs messages et aboutir à l'autonomie.

Les images des vêtements traditionnels

À partir des définitions des auteurs (plus haut) il est évident que, dans le manuel de FLE iranien, il faut utiliser des images qui correspondent à l'histoire du pays pour que les étudiants puissent les identifier et échanger dessus, consciemment.

De cette manière, ils peuvent établir une relation psychologique entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils vont apprendre sur le système linguistique de la nouvelle langue.

²¹¹ René La BORDERIE, *Éducation à l'image et aux médias*, [Paris], Nathan pédagogie, 1997.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ici, en se référant à l'article de Touban et Zamir (2013),²¹² nous proposons deux exemples d'images de costumes traditionnels de femmes et d'hommes iraniens, dans la province d'Ilâm qui correspondent au contexte socioculturel de cette région. Ces images accompagnant le texte, comme les documents qui expriment la situation socioculturelle de la province d'Ilam peuvent être intégrées dans les parties civilisation du manuel pour proposer des activités contextualisées de compréhension et production orales/écrites.



Vêtement traditionnel de la province d'Ilâm- Musée d'Anthropologie de la Citadelle Ghal'e-Vâli (Touban et Zamir 2013)

« Les femmes élamites se coiffent généralement du Sarwan. L'usage de cette coiffe est certes obligatoire pour des raisons religieuses, mais elle constitue également un facteur de distinction socioéconomique et un élément esthétique. Dans presque toutes les différentes parties de la province, les femmes se servent du même type de coiffe, étant donné la cohésion ethnique importante qui caractérise la province d'Ilâm » (Touban et Zamir 2013).

²¹² Mehrozzaman TOUBAN et Amangaldi ZAMIR, « Les vêtements traditionnels d'Ilâm - La Revue de Téhéran | Iran », *La revue de Téhéran*, 2013, n° 91.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Photo : Touban et Zamir (2013)

« Les vêtements traditionnels des hommes correspondent aux mêmes critères culturels et socioéconomiques que les habits de femmes, mais ils sont moins variés et moins ornementés. Il y a quelques décennies encore, les tissus étaient souvent produits localement. La plupart des hommes étant éleveurs, ils portaient des vêtements plus chauds en hiver, surtout des manteaux de feutre. De nos jours, les hommes portent moins que les femmes les habits traditionnels, optant volontiers pour des vêtements modernes. Pourtant, les habits traditionnels sont encore portés dans les fêtes et les cérémonies anciennes » (ibid.).

Ces images présentent les vêtements traditionnels les femmes et les hommes d'élamites avec leurs coiffes dans la province d'Ilam. À partir de ces images les étudiants peuvent, par exemple, répondre à ces questions :

- Quels types des vêtements portent les femmes et les hommes élamites ?
- Comment se coiffent les femmes et les hommes ?

Ici, les étudiants ont la possibilité de produire leur réponse (écrite/orale) et de décrire les situations visuelles que les images leur évoquent.

L'Iran, en raison des nombreuses ethnies, possède une grande variété de costumes traditionnels et nous pouvons encore apporter quelques exemples de vêtements traditionnels dans différentes régions de l'Iran, comme par exemple les costumes traditionnels Bakhtiari, Ghashghahi et Gilani.



Le costume Bakhtiari - photo : site du comité d'amitié franco-iranienne

« Il se compose d'une longue jupe de couleur avec plusieurs épaisseurs, recouverte d'un tablier moins épais et plus clair. Le haut du corps est revêtu d'une chemise et d'une veste ou d'un châle assorti à la jupe. Foulards et écharpes brodés complètent le costume destiné à protéger la femme Bakhtiari contre les rigueurs climatiques » (Site du Comité d'amitié franco-iranienne 2010).²¹³



Le costume Ghashghahi (ibid.)

« Les femmes de cette région, située dans le sud de l'Iran, portent de longues jupes très colorées et des chemises de couleurs moins vives souvent entièrement recouvertes par un châle. Le couvre-chef est fermé par une broche au-dessous du menton. Les hommes sont coiffés d'un chapeau rond très reconnaissable, généralement fabriqué à partir de laine de moutons ce qui leur donne une couleur brun clair et les rend doux au toucher » (ibid.).

²¹³ SITE DU COMITE D'AMITIE FRANCO-IRANIENNE, *Le costume traditionnel iranien*, <https://www.comiteafi.net/index.php/a-la-decouverte-de-l-iran/vie-quotidienne/473-le-costume-traditionnel-iranien>, 2010, (consulté le 17 avril 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Le costume Gilani (ibid.)

« Tombant jusqu'au sol, la jupe des femmes de la province de Gilan se caractérise par ses rayures horizontales noires et blanches à sa partie inférieure. Elle est surmontée d'une chemise et d'un gilet. Les foulards de tête sont aérés et ornés de franges. Les hommes portent des chemises et d'amples pantalons avec la taille prise dans une large ceinture de coton. Ils sont coiffés d'un chapeau cylindrique sans bords » (ibid.).

Dans toutes ces images nous pouvons trouver les traces socioculturelles de différentes régions de l'Iran. À travers ces images, nous pouvons voir la diversité des vêtements traditionnels des femmes iraniennes selon la situation géographique. Cette diversité de costumes, pourrait se vérifier ou générer des échanges pendant les activités communicatives suggérées dans le manuel du FLE iranien. La ressemblance, la variété des modèles, les couleurs, les accessoires des costumes, le tissu, la différence entre les costumes des femmes, tout pourrait être sujet d'un échange dans les situations de communication en cours de FLE iranien.

Ce type d'association mentale permettant de repérer les éléments composant l'image (les formes, le tissu, la couleur, composition interne, texture) s'étend à la distinction des différentes classes d'éléments : nous voyons une femme ou un homme, et pas un enfant, une personne et pas un animal..., ses vêtements sont des vêtements d'une région et pas d'une ville, et pas de soirée... (des signes iconiques : des motifs reconnaissables), il y a du texte écrit, et pas rien, il est rouge, et pas noir, ainsi de suite (des signes linguistiques : du texte) (voir Joly et Vanoye 2008).²¹⁴

²¹⁴ M. JOLY et F. VANOYE, *Introduction à l'analyse de l'image*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Tous ces éléments aident les messages véhiculent le sens et donnent l'occasion d'analyser, d'interpréter et de parler, toutes ces images produisent du sens, à partir du contexte socioculturel de l'Iran et provoquent un signe qui exprime des idées. « Le signe provoque dans l'esprit de celui ou de ceux qui le perçoivent une démarche interprétative » (ibid.).

Comme l'écrit Bertrand (2005) :²¹⁵ « le costume raconte une histoire, en une apparition il peut tout dire. Les signes visibles d'une situation sociale, d'une époque se lisent à travers la coupe d'un vêtement, le tissu d'une robe, une coiffure, une silhouette... ».

Les critères qui président au choix des illustrations des manuels de FLE en Iran devraient être connus dans le contexte national, du point de vue culturel. Dans ce cas, les connotations associées aux images seraient les mêmes pour tous les étudiants iraniens.

Les images proposées précédemment sont quelques exemples parmi d'autres pour montrer que nous avons la possibilité de proposer des tâches contextualisées à travers des images qui sont en relation avec des aspects socioculturels du pays.

À partir des images proposées, avec les thèmes nationaux et culturels, les étudiants pourraient pratiquer la langue française dans des situations interactives, naturelles et réelles, s'inspirant de leur contexte socioculturel.

Notre objectif, à travers tous ces exemples, est d'insister sur les tâches liées aux aspects historiques, culturels, ethniques de la société iranienne, en vue d'élaborer des situations d'échanges connues des étudiants. Il faut rester fidèles et s'attacher à la dimension sociale et culturelle de l'étudiant dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible, au moins pour les niveaux débutant et intermédiaire.

Le succès des activités dépend des conditions externes réelles transposées dans les situations communicatives en classe car « l'approche communicative » permet de reconstruire, dans la classe, les conditions naturelles et réelles de l'apprentissage.

Les images des tribus nomades de différentes régions d'Iran

Pour fabriquer des activités contextualisées à travers des images, nous suggérons également des images des tribus nomades de différentes régions d'Iran. En Iran, les tribus nomades peuvent se développer « sur une échelle nationale, étant donné la diversité de la

²¹⁵ Olivier BERTRAND, *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Palaiseau, Les éditions de l'école polytechnique, 2005.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

vie nomade dans différentes régions du territoire : zone ouest/sud-ouest, zone est/sud-est, zone nord-ouest, zone nord-est, zone centrale » (Ershadi 2010-Ruvue de Téhéran).²¹⁶

L'habitat, le mode de vie, la langue et la musique, la danse, le folklore, l'art culinaire, l'artisanat, les habits, les cérémonies et les cultes, les fêtes et les noces... sont partie des attractions originelles de ces habitants nomades iraniens qui peuvent trouver leur place d'interprétation et de communication dans les cours du FLE, à travers des tâches contextualisées.

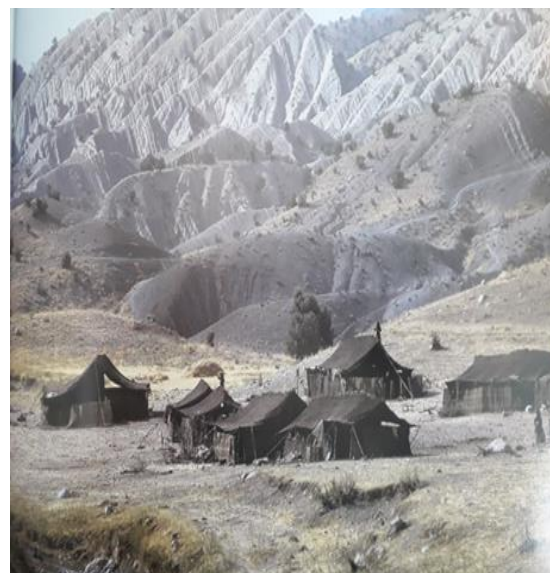
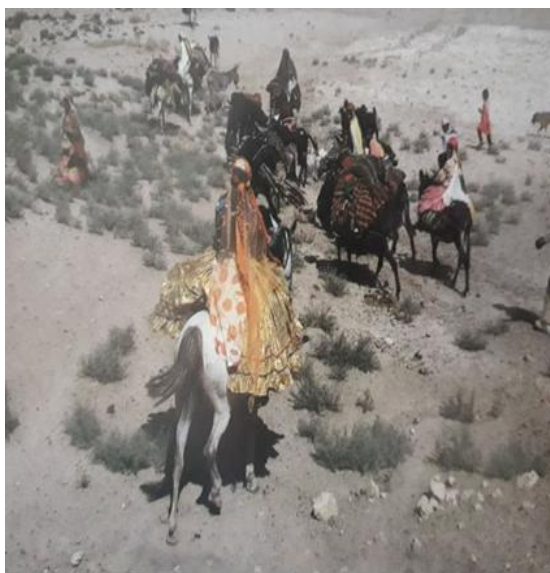


Photo : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

« Ces Kurdes d'Azerbaïdjan ont quelques particularités dont leur implantation géographique : les bassins du piémont oriental du Zagros, qui leur permettent une sédentarisation plus facile, et aussi les pentes méridionales du mont Ararat. On les appelle alors « Kurdes de Maku ». Leurs migrations sont donc courtes, pratiquement à l'intérieur de l'Azerbaïdjan. Enfin, étant longtemps restés en contact avec les Turcs qui occupèrent chaque fois qu'ils le purent cette province, ils parlent souvent l'azéri (dialecte turc) » (Mathé et Crozat-Mathé 1999).²¹⁷

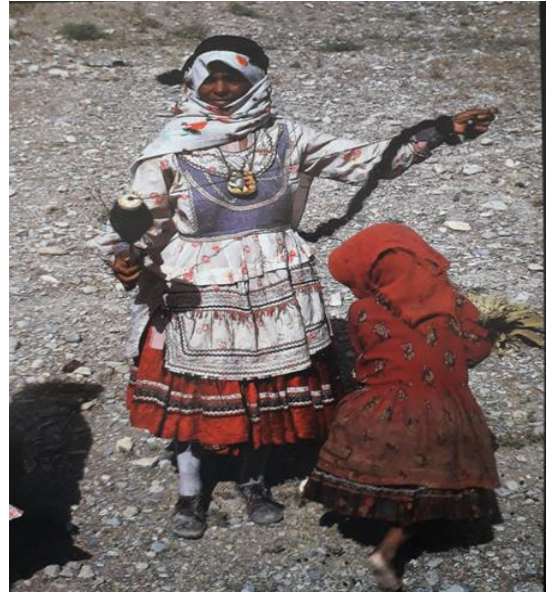
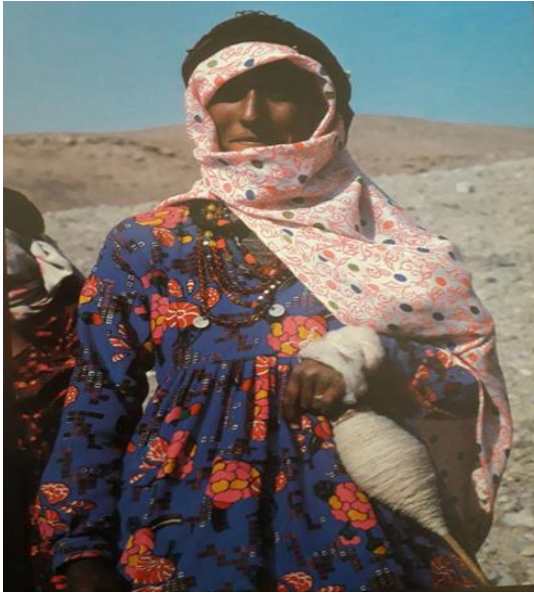
²¹⁶ Babak ERSADI, « Les tribus nomades d'Iran - La Revue de Téhéran | Iran », *Ruvue de Téhéran*, 2010, vol. 54.

²¹⁷ Jean Mathé et Annie Crozat-Mathé, *Iran*, Tournai (Belgique), la Renaissance du Livre, 1999.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Photos : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

« Les tribus qaschquais ont fait du Fars, et spécialement de la vallée de Firouzabad, leur territoire de prédilection. La tendance générale à la sédentarisation des nomades y juxtapose souvent des camps de tentes et des villages en torchis. Les uns y pratiquent une agriculture rudimentaire de survie, d'autre y tissent des tapis artisanaux sur des métiers horizontaux disposés sous les tentes. Avant la canicule et la sécheresse estivale, beaucoup partent en transhumance, vers des pâturages du nord » (ibid.).



Photos : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

« Il est habituel de rencontrer des nomades turkmènes (Ozbecs) en cette zone de transition entre Khorassan et Caspienne. Ils se souviennent ataviquement des migrations de nombreuses tribus turques par cette porte du nord-est. De l'invasion de Tamerlan à celle des Qadjars. Ils font paître moutons et dromadaires, et en filent la laine pour la confection de tapis artisanaux reprenant les traditionnels motifs turcs, transmis de mère en fille » (ibid.).

Ces communautés nomades ont une manière de vivre différente d'une communauté rurale et urbaine. Elles sont une société humaine relativement autodidacte et autogérée qui vivent en tribu et vivent généralement de l'élevage. En suivant les saisons, les tribus changent habituellement de lieu de résidence pour trouver des pâturages adaptés à leurs animaux. Tous ces points peuvent être intégrés dans un manuel dans l'intention de communiquer et provoquer des échanges.

Toutes ces images définissent les atmosphères, les situations et le mode de la vie des tribus nomades d'Iran. Les situations géographiques, les costumes, les coiffes, les pratiques, tous peuvent être des éléments à discuter dans le cours. Ces images demandent des observations, des interprétations et des analyses détaillées en vue d'introduire des échanges sur des thématiques réelles. Cela est réalisable à partir des tâches contextualisées qui bénéficient de ces images.

Ces images reflètent des informations réelles qui correspondent au mode de vie réel des habitants nomades iraniens. En accompagnant le texte, elles sont en rapport avec le contexte iranien et les étudiants peuvent concrètement comprendre et produire le message.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les activités qui sont faites à partir de ces images, possèdent un sens parce qu'elles s'inspirent de la réalité du pays. Car « la contextualisation contribue largement à la production de sens de tous les types d'expression ou de communication » (Joly 2005).²¹⁸

Scallon (2004)²¹⁹ a aussi précisé que « la compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : et on ne peut ni exercer ni observer une compétence « à vide ». Si la compétence est souvent considérée comme une potentialité, ou un agir en puissance, elle doit être finalisée et contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit se rapporter à des situations précises ».

Ces images représentent visuellement les sorts de vêtements, les conditions, les figures, les gestes, les phénomènes qui concernent la vie des tribus nomades d'Iran.

Ces réalités donnent l'occasion de communiquer et de développer le discours de façon analytique. Comme les supports de communication, elles peuvent servir d'interaction et donner aux étudiants des idées pour parler parce qu'ils connaissent ces tribus nomades et qu'il leur est possible de les voir près pour acheter les produits locaux, lors de leurs voyages dans les différentes régions du pays.

Interpréter ces images et générer des activités à travers elles (compréhension et production orale/écrite), peuvent être intéressantes pour les étudiants.

À partir des informations données par chacune de ces images, les étudiants peuvent produire des énoncés et des textes. Ils peuvent mettre en commun leurs idées sur le sort de la vie des tribus nomades, les migrations, le type de leurs tentes ou de leurs maisons, les produits locaux, leurs pratiques, leurs costumes, leurs coiffes, etc. Ils peuvent décrire les différents éléments qui sont présents dans chacun des signes iconiques.

C'est pourquoi que Joly (2005) a mentionné que « l'image est outil de communication, signe parmi tant d'autres, « exprimant des idées » par un processus dynamique d'induction et d'interprétation qu'elle se caractérise par son mécanisme plus que par matérialité, ce qui explique à la fois le flou et la justesse de l'emploi multiple du terme d'« image » ».

Chacune de ces images visuelles fournit « un grand nombre (poly) d'informations (sémi) visuelles, elle peut avoir de multiples significations et se prêter à de multiples interprétations » (ibid.).

²¹⁸ M. JOLY, *L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe*, op. cit.

²¹⁹ G. SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les images des régions, des patrimoines, des antiquités et des sources littéraires

Dans le même esprit de contextualisation des tâches, il est aussi intéressant de présenter des images de différentes régions du pays, des antiquités, des monuments historiques, des architectures, des sources littéraires pour élaborer un manuel riche qui s'inspire des phénomènes nationaux.



Photo : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

« Persépolis fut la réalisation de Darius, pour en faire sa capitale politique et de prestige, où il recevrait l'hommage et l'allégeance des nations composant l'empire achéménide. Il reprit donc les éléments traditionnels de l'architecture achéménide, en particulier la terrasse, sorte de podium, d'estrade mégalithique, où se reconnaît l'influence ourartéenne, et qui avait suivi les Perses lors de leur migration : à Madjed-Soleiman comme à Pasargade, accessible par des volées d'escaliers monumentaux, facile à fortifier par un rempart bastionné, la terrasse regroupait tous les édifices nécessaires au prestige royal » (Mathé et Crozat-Mathé1999).²²⁰

²²⁰ J. Mathé et A. Crozat-Mathé, *Iran, op. cit.*



Photo : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

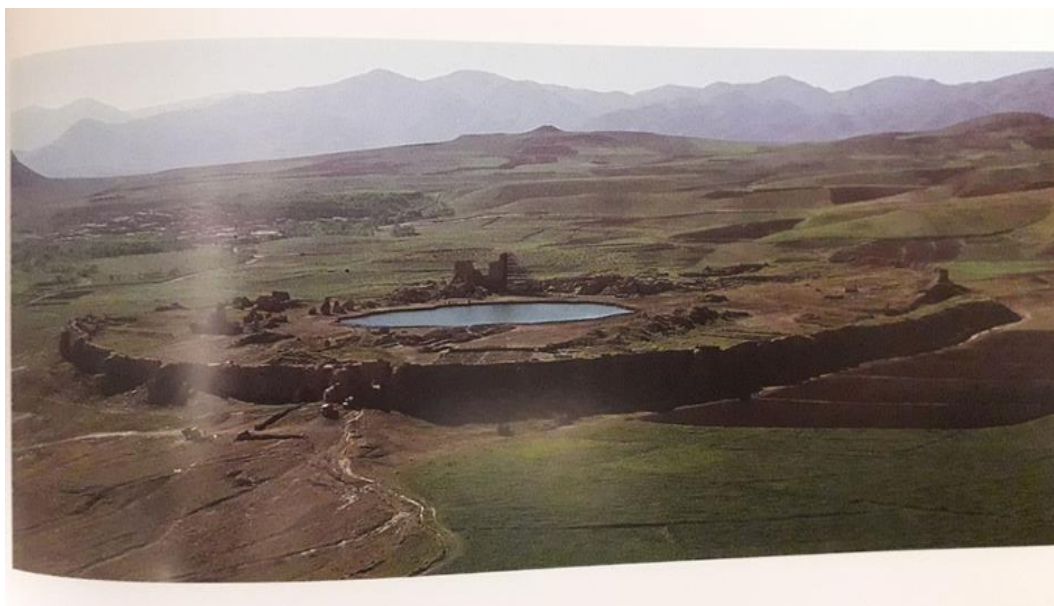
« Les chapiteaux bicéphales géants sont une innovation achéménide pour soutenir les immenses poutres en cèdre. Outre leur taille participant à la démesure générale, ils sont remarquables par leur conception et leurs motifs. Ils représentent deux têtes d'animaux opposées l'une à l'autre et traitées à la façon du bestiaire oriental : en général, deux têtes de chevaux ou deux têtes de lion, plus rarement double tête d'aigle, traitée en oiseau fantastique et devenue le sigle de l'Iran Air » (ibid.).



Photo : Mathé et Crozat-Mathé (1999)

« Le tombeau du grand Cyrus, à l'entrée de Pasargad, la ville-jardin qu'il avait choisie comme capitale, est unique en son genre. Pas un tombeau rupestre orné, comme feront ses successeurs, simplement une petite chambre funéraire, semblable à un grand sarcophage posé sur un socle-podium de six gradins, en retrait. Il était encore gardé par des

« mages » (prêtres zoroastriens) lorsque Alexandre vint lui rendre visite, avant sa campagne de l'Indus » (ibid.).



Vue globale du sanctuaire du feu sassanide de Takht-i Suleiman (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002)²²¹

« Le Thakht-i Suleiman (Trône de Salomon), en Azerbaïdjan (nord-ouest de l'Iran), était l'un des principaux sanctuaires de l'époque sassanide tardive. On y adorait « le feu de l'étalon » (Atur i Gusnasp), l'un des plus importants feux sacrés de l'empire. Situé sur un plateau, au bord d'un lac, le complexe est entouré d'un mur à créneaux. Le centre du complexe est formé par une salle carrée à coupole et à galeries voûtées, où brûlait le feu sacré. Elle est entourée de deux liwans et d'une salle à couple moins grande en forme de croix. À l'ouest se situe un deuxième complexe de bâtiments, qui comporte une halle à colonnes donnant accès à un autre sanctuaire, ainsi que des pièces de moindre dimension et des cours intérieures, où se déroulaient des cérémonies et des banquets de fêtes. » (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002).²²²

²²¹ Wilfried SEIPEL, Kunsthistorisches MUSEUM et Kunsthall SINT-PIETERSABDIJ, *7 000 ans d'art perse*, Paris, Seuil, 2002.

²²² *Ibid.*

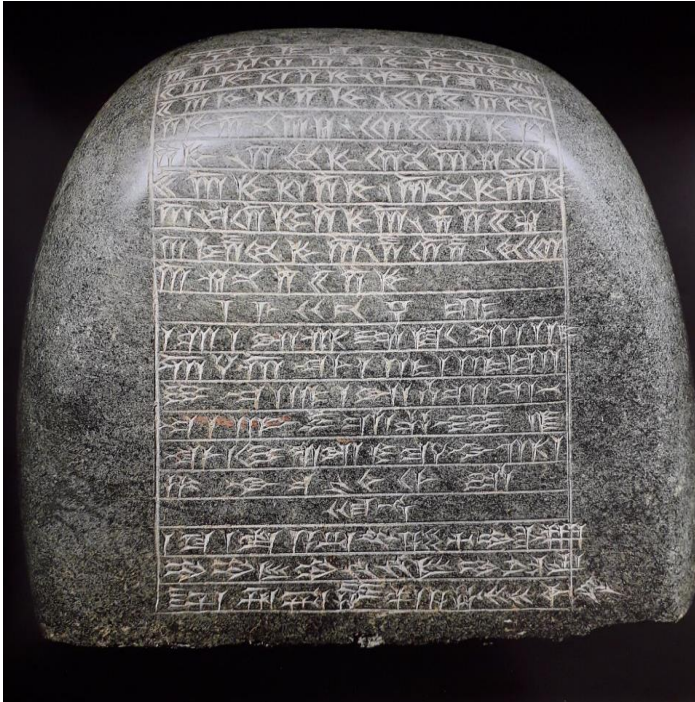
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Rhyton en forme de lion ailé (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002).

« La partie supérieure de ce gobelet en entonnoir, aux nervures horizontales, est ornée d'une bande décorative de fleurs de lotus (16 en tout) et de palmettes. À l'avant, un lion ailé, soudé au gobelet. Tout comme le récipient en entonnoir, le lion couché est resté intact. Il manque tout juste quelques détails entre les nervures près du nez et dans les poils de la barbe. La crinière fine, stylisée, se compose d'une multitude de rangées de petites mèches en forme de crochet. Le corps du lion se termine par les poils de son ventre, légèrement recourbés vers le haut. Entre les pattes de devant tendues, en bas, un triangle étroit représente la peau stylisée » (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002).²²³

²²³ *Ibid.*



Poids à inscription de Darius Ier en vieux perse, élamite et néo-babylonien (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002)

« Dans la chambre 3 de la trésorerie de Persépolis a été trouvé ce poids à un mètre au-dessus du sol. Portant une inscription trilingue de Darius, il correspond à 120 karshas. Un karsha correspond à 10 sheqels, 1 shequel étant l'équivalent de 8,3 g environ. L'inscription comporte 21 lignes en vieux perse, en élamite et en néo-babylonien. Elle se traduit ainsi : « je suis Darius, le grand roi, roi des rois, roi des pays, roi de ce monde, fils d'Hystapen, un Achéménide » » (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002).²²⁴

²²⁴ *Ibid.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.



Bahram Gur tue le dragon, miniature extraite du Grand Chahnameh mongol, vers 1335. Cleveland, the Cleveland Museum of Art, 1943.658 (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002)

« Le *Chah-nameh* est un poème épique de cinquante-cinq mille vers qui recueille et assimile sans doute des traditions orales qui continueront à circuler. Le meurtre du dragon est un thème privilégié de la peinture des *Chah-nameh*. Dans le feuillet conservé au Cleveland Museum of Art : on voit Bahram Gur, descendu de cheval, affronter à l'épée un monstre en forme de serpent déjà criblé de flèches. Le dragon vaincu, enroulé autour d'un arbre noueux, est vraiment intéressant, certains détails comme le paysage montagneux et roche trouée du premier plan, placée sous le cheval, font penser à une forte influence du Cathay » (Seipel, Museum, et Sint-Pietersabdij 2002).²²⁵

Toutes ces images accompagnant le texte ne sont que quelques exemples de la riche culture perse. Elles se réfèrent à l'histoire de l'Iran, aux régions, aux patrimoines, aux antiquités iraniens et aux signes de l'Iran. Nous pouvons les intégrer dans un manuel du FLE iranien en vue de créer des situations d'échanges à travers des activités contextualisées.

Les chapiteaux bicéphales géants, les têtes d'aigle, le ryton en forme de lion ailé, le poids à inscription de Darius Ier, tous rapportent au contexte iranien, à l'époque achéménide, à l'histoire d'Iran et à l'origine de la pers. Dans toutes ces images de l'Iran, il y a de nombreux éléments, mots, idées à parler, interpréter et décrire.

²²⁵ *Ibid.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Les étudiants iraniens à partir de ces images, peuvent établir une relation logique avec la réalité culturelle de leur pays lors de l'apprentissage des compétences en langue cible.

Toutes ces images sont les images mentales qui correspondent à l'impression que l'étudiant iranien a, lorsque, par exemple, il a lu/vu /entendu les descriptions de ces images ou les endroits où il est allé : comme Persépolis, le tombeau du grand Cyrus et Takht-i Suleiman, etc.

« L'image mentale se distingue du schéma mental qui lui, rassemble les traits visuels suffisants et nécessaires pour reconnaître un dessin, une forme visuelle quelconque. Il s'agit alors d'un modèle perceptif d'objet, d'une structure formelle que nous avons intériorisée à un objet et que quelques traits visuels minimaux suffisent à évoquer » (Joly et Vanoye 2008).²²⁶

Connaissant l'histoire de l'Iran, les étudiants savent que l'époque achéménide remonte à l'empire du grand Cyrus qui est le fondateur de l'Empire perse. Ils savent que Chah-nameh Ferdowsi est un chef-d'œuvre littéraire iranien, même s'ils n'ont pas lu eux-mêmes ce grand ouvrage littéraire, au moins, ils ont entendu ses poèmes et ses légendes lyriques de leurs parents ou leurs grand-parents. Ces images leur transmettent ainsi les informations correspondantes aux aspects historiques et culturels de leur pays, lesquelles ne sont ni loin de la réalité, ni arbitraires. Dans cette situation, l'enseignement/apprentissage de la langue cible (FLE) s'approche au sens.

À travers les activités que ces images proposent aux étudiants, ils peuvent trouver les conditions connues et réelles de communications dans la classe pour l'acquisition des compétences communicatives de FLE.

L'utilisation de ces signes iconiques dans le cadre d'activités communicatives (compréhension/production orale et écrite) peut créer différentes situations communicatives dans la classe. Dans la pédagogie, l'image est utilisée au stade de la motivation par ce qu'il apparaît plus affectif et plus attirant faire l'interprétation des images qui sont attachées aux aspects historiques et culturels du pays.

L'histoire de l'Iran, les antiquités, les patrimoines, les architectures des monuments historiques tous sont les sources culturelles riches pour créer un manuel contextualisé le cas de l'Iran.

²²⁶ M. JOLY et F. VANOYE, *Introduction à l'analyse de l'image*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Pour créer des situations réelles et pertinentes dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien, nous proposons en annexe 2, les différents sites qui concernent la culture, les événements, les voyages, les actualités de la société iranienne.

À partir de ces sites, nous pouvons extraire différents documents associant image et texte pour les utiliser dans des activités adaptées au contexte national. À partir de documents proposés dans les sites (annexe 2), nous pouvons introduire des tâches dans le but de construire des situations interactives s'inspirant du pays pour évaluer les compétences linguistiques de la langue française chez les étudiants.

Ces sites peuvent offrir des documents qui s'inspirent du contexte local, nous pouvons les consulter afin de prendre l'idée de tâches. Nous pouvons trouver différents documents sur les actualités, les événements et la culture de la société iranienne qui nous donnent l'occasion d'introduire des tâches communicatives. Les thématiques proposées par les documents de ces sites pourraient donner quelques pistes aux enseignants qui souhaitent mettre en œuvre l'approche actionnelle avec les tâches adaptées à ce contexte dans le cours de FLE.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons insisté sur l'importance de l'image fixe comme support visuel dans la compréhension/production orale et écrite. Nous avons vu que les images peuvent aider à observer et interpréter différentes situations communicatives en s'approchant du sens.

Nous avons observé que les images proposées ont un lien concret avec le contexte socioculturel de l'Iran. Cela peut motiver les étudiants pour échanger pendant la classe.

Les images proposées font référence au contexte iranien et permettent en principe de comprendre le message porté et ainsi de déclencher une production orale/écrite chez les étudiants. Chaque élément proposé par ces images leur est connu et ils en ont une conscience préalable.

Nous avons proposé les images qui sont le symbole de la culture perse et par lesquelles les étudiants peuvent identifier les éléments qui sont en rapport avec leur culture nationale pour construire l'ordre linguistique de la langue cible. Pour encore souligner sur le rôle important de l'image dans la compréhension et production orale/écrite, nous nous référons à la définition d'Arabyan qu'il a noté : « l'image joue un rôle propre, autonome par rapport au texte, dans la mesure où non seulement elle dit les choses différemment, mais aussi où elle peut en dire plus » (Arabyan 2000).²²⁷

La variété des situations de communication nous pousse à proposer également des images animées qui ont notamment un rôle primordial dans la compréhension et expression orale/écrite de la langue cible. Ce sujet mérite d'être pris en compte dans le chapitre suivant.

²²⁷ Marc ARABYAN, *Lire l'image*, Montréal, L'Harmattan, 2000.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Chapitre 9 Mise en relation des images animées avec des objets culturels

Introduction

Dans les années récentes, en didactique des langues, le manuel d'enseignement/apprentissage est essentiellement composé de matériel audiovisuel. Les images animées jouent ainsi un rôle primordial dans la transmission des messages audiovisuels en vue de la compréhension/production d'une langue étrangère.

D'après Viallon et Bouchard, « les images vidéo du document de base mettent en scène les dialogues et offrent un environnement à la situation de communication » (Viallon et Bouchard 2002).²²⁸

Les images audiovisuelles accompagnant les tâches de compréhension et de production présentent un avantage pour l'utilisation des structures de la langue cible. Si les activités contextualisées doivent tenir compte de la culture nationale, il est important d'utiliser ces supports pour favoriser la compréhension et la production orale/écrite en langue cible, afin de développer l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant.

C'est pourquoi, nous allons proposer des documents audiovisuels qui s'inspirent du contexte socioculturel pour pratiquer le FLE. Ces images animées, composées d'extraits de film, de documentaires, de reportages, d'interviews, peuvent être intégrées dans un CD ou DVD du manuel de FLE iranien.

²²⁸ V.B. VIALLON et R. BOUCHARD, *Images et apprentissages*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'influence de l'ethnographie de Hymes sur la didactique des langues montre que la langue est d'abord faite pour communiquer et les documents audiovisuels doivent être mieux utilisés pour parvenir à l'acquisition de la compétence de communication.

Selon Guberina (1965)²²⁹ « la langue est comme un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (cité par Cornaire et Germain 1998).²³⁰

Ici, les documents audiovisuels s'inspirent du contexte socioculturel du pays et présentent des situations connues des étudiants iraniens.

Par l'apprentissage avec les documents audiovisuels, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son apparition dans la classe de langue. Celle-ci facilite la compréhension car elle permet une contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle, proxémique). Elle porte en elle-même des informations qui aident à la création du sens. Les documents audiovisuels témoignent de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de « proximité du lointain » et favorisent la compréhension et l'acquisition des compétences communicatives en langue cible.

Cette idée implique l'utilisation de supports comme la télévision, le magnétophone, l'ordinateur et le lecteur CD ou DVD, dans la classe. Ces documents doivent être enregistrés sur un CD ou DVD pour être ajoutés au manuel comme support audiovisuel. À partir d'eux, les étudiants comprennent le message et produisent des réponses à l'écrit et à l'oral, en réalisant des échanges dans la classe pour pratiquer les compétences communicatives.

Si nous parlons de l'utilisation de technologie comme le cédérom, qui met en avant des arguments didactiques tels que l'interactivité et la motivation ou l'autoapprentissage, il faut voir aussi dans cette génération de matériels une continuité didactique. En effet, « les méthodes « prêt à porter », c'est-à-dire prêtes à l'emploi, semblent reprendre les principes méthodologiques du matériel audiovisuel » (Viallon et Bouchard 2002).²³¹

²²⁹ Petar GUBERINA, « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de phonétique appliquée* 1, 1965.

²³⁰ Claudette CORNAIRE et Claude GERMAIN, *La compréhension orale*, [Paris], Clé international, 1998.

²³¹ V.B. VIALLON et R. BOUCHARD, *Images et apprentissages*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'image animée dans le manuel du FLE iranien

Comme nous l'avons déjà indiqué, les images audiovisuelles pourraient être plus adéquates (images ou illustrations accompagnées d'enregistrements sonores) pour apporter des situations interactives inspirées de la réalité du pays.

L'image n'est pas seulement l'image fixe, c'est aussi l'image animée qui facilite, par sa fonction illustrative, l'acquisition d'opérations comportementales. « Elle rend compte de ce qui relève du corps (le gestuel, le kinésique, la proxémique qui sont de gros porteurs de culture) et rend visuellement explicites les règles comportementales et évite ainsi de trop longues explications verbales » (Bertrand 2005).²³²

« Les documents vidéo conçus comme support à l'apprentissage ou comme complément du manuel de langue ont un rôle de répétition en vue du renforcement des structures linguistiques à apprendre à travers des situations de communication langagières, laissant en fin de compte l'apprenant sur son interrogation culturelle » (Gohard-Randekovic 2004).²³³

L'utilisation des images vidéo apporte des éléments culturels, actualisés, informatifs, diversifiés, nécessaires à la compréhension du contexte de communication.

Il convient de se référer aux « réalités du pays » par des images animées pour élaborer des tâches pertinentes, comme par exemple, les événements qui se passent dans le pays, les légendes sur les patrimoines, les histoires, la géographie, les actualités, les loisirs, les marchés, les cuisines, la restauration, le tourisme du pays, etc.

Il faut acquérir des pratiques langagières en langue cible dans les situations de communication ludique en tenant compte du contexte et d'un environnement culturel du pays pour la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les documents audiovisuels sont des éléments de motivation pour l'étudiant.

« L'utilisation des trois entrées visuelle, sonore et écrite permet de respecter la spécificité de chaque support et répond aux besoins langagiers de l'apprentissage. Cependant, l'accès à des œuvre originales demande de la part de l'enseignant une adaptation des tâches d'apprentissage sans se perdre dans l'explication exhaustive de l'œuvre » (Viallon et Bouchard 2002).²³⁴

²³² O. BERTRAND, *Diversités culturelles et apprentissage du français*, op. cit.

²³³ A. GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, op. cit.

²³⁴ V.B. VIALLO et R. BOUCHARD, *Images et apprentissages*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ainsi, les images animées comme les images fixes doivent avoir un lien avec les réalités socioculturelles du pays pour faire comprendre les messages et découvrir les signes visuels.

L'enseignement/l'apprentissage du FLE avec des documents audiovisuels

Dans le milieu universitaire iranien, l'utilisation du document audiovisuel pourrait être réussie grâce à son contenu, à la fois auditif et visuel, s'il correspond bien au contexte national. Ainsi, un reportage, un documentaire, un entretien, l'extrait d'un film pourraient jouer un rôle important en tant que supports audiovisuels de communication dans l'apprentissage du FLE.

Écouter et regarder des documents audiovisuels pourrait être un moyen utile de voir les gestes, les comportements, les situations, recueillir les prononciations, dialectes et obtenir une oreille pour la langue. Cela sert à exercer les capacités d'écoute et de compréhension, la prononciation en apprenant du vocabulaire, des structures, des expressions courantes ainsi que divers accents et intonations. Par l'écoute, l'esprit commence à rassembler les mots et peut comprendre la langue.

Travailler avec ces supports, aide à présenter des informations riches qui illustrent et complètent les textes écrits ou les présentations verbales. Utiliser des documents audiovisuels en classe FLE, aide à l'interprétation et à la compréhension de phénomènes. Dans ce sens, il faut considérer « les documents audiovisuels non plus seulement dans leurs fonctions de communication, mais surtout comme des outils de connaissance, comme des modes de représentation et de structuration du réel » (Depover, Karsenti et Komis 2007).²³⁵

Le visuel permet de dynamiser les messages transmis, de maintenir l'attention des étudiants et de stimuler leur interactivité. C'est plus facile alors pour l'enseignant de dresser un arrière-plan culturel. Bien que les étudiants soient renommés pour leur silence et leur participation limitée en cours, ils/elles auront plus envie de prendre la parole ou de discuter quand un reportage, une interview, ou un extrait de film connu apparaît.

Ainsi, l'utilisation des documents audiovisuels peut construire des situations pédagogiques dynamiques à partir de ce qui y est visible et audible, en permettant de mesurer la participation et l'interaction verbale.

²³⁵ Christian DEPOVER, Thierry KARSENTI et Vassilis KOMIS, *Enseigner avec les technologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Par la suite, nous tentons de proposer des vidéos sur l'Iran, à partir desquelles nous pouvons élaborer des activités contextualisées du FLE avec des documents audiovisuels se référant aux aspects économiques et socioculturels du pays.

Proposition de tâches avec les équipements vidéo/DVD

« Dans les années 1980, une logique « support » en tant que ressource choisie en fonction de l'activité langagière visée (compréhension, expression, orale, écrite) domine dans les approches communicatives » (Defays 2015).²³⁶

« Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD : doublage son, sous-titres en multiples langues » (Cuq 2003).²³⁷

Le support vidéo ou DVD va permettre des manipulations (arrêt sur images, visionnage image par image) qui ont des implications pédagogiques. Toutes les propositions de tâches décrites ci-après sont à réaliser à partir de supports vidéo/DVD.

Ici, nous proposons différents sites à partir desquels nous pouvons tirer les documents audiovisuels correspondant à la société iranienne pour apporter des tâches de compréhension et production écrite/orale reliées au contexte national.

Premier exemple

Le documentaire sur l'Iran.

Compétences visées : Compréhension écrite/orale. Expression écrite/orale.

Objectifs : comprendre et produire

Type de document : Documentaire voyage

Contexte et matériel : En classe. Équipement vidéo/DVD

Site

Docus : <http://www.les-docus.com/iran-tresors-de-perse/> - Iran, trésors de Perse

Cette vidéo est disponible sur le site Les Docus et YouTube. Ce documentaire propose de découvrir l'Iran qui possède une richesse historique et culturelle remarquable.

²³⁶ Jean-Marc DEFAYS, *Pratiques, 20 ans de FLES faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et sconde de 1955 à 2015*, Cortil-Wodon, EME, 2015.

²³⁷ J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

« Téhéran, posé au pied du mont Damavand, est déjà une exploration en soi. Des palais aux souks, la ville regorge de lieux passionnants. Avant de plonger vers le sud, un détour s'impose vers la région de la mer Caspienne avec une végétation et un style de vie si différents du reste du pays. Ispahan reste bien sûr incontournable, l'ancienne capitale à elle seule mérite le voyage : palais, mosquées, ponts, sans oublier la fabrication des légendaires tapis » (le site Docus).²³⁸

Il n'est pas inutile de mentionner que presque tout ce dont nous avons parlé dans cette partie concernant le contexte iranien, est accessible et visible dans ce documentaire, comme Zurkhaneh, les sortes de pains, les différentes régions du pays, les monuments historiques, le patrimoine, les tribus nomades, etc.

À partir de ce documentaire, nous avons la possibilité de poser plusieurs questions en vue de production des tâches. Nous pouvons par exemple, demander aux étudiants de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le symbole de Téhéran ?
- À quelle époque le palais du Golestan a-t-il été construit ?
- Dans ce documentaire, combien avez-vous découvert de palais iraniens et quelles sont leurs caractéristiques ?
- En hiver, quelle est l'une des destinations de loisirs privilégiées des habitants de Téhéran ?
- Décrivez l'ambiance de mont Tochal.
- Quelle est la station de ski la plus connue en Iran ? De quelles conditions de ski bénéficie-t-elle ?
- Quel est le principal lieu de production de caviar en Iran ?
- Quelle est la spécialité de Fuman, et quelle est son mode de préparation ?
- Quel est le processus de plantation et de récolte du thé dans la région de Gilan ?
- Décrivez l'architecture de Masouleh, au nord de l'Iran.

À travers ce documentaire, nous pouvons encore introduire plusieurs questions et plusieurs types de tâches de compréhension et production orale/écrite dans la classe.

Deuxième exemple

Nous proposons ici, un film court concernant le nouvel an (Norouz) en Iran.

²³⁸ DOCUS, Documentaire « Iran, trésors de Perse » en streaming / Les-docus.com, <http://www.les-docus.com/iran-tresors-de-perse/>, (consulté le 23 avril 2018).

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Compétences visées : Compréhension et production écrite/orale

Objectifs : comprendre et produire

Type de document : film court

Contexte et matériel : En classe. Équipement vidéo/DVD

Site

YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=CleUafZmP_U , Norouz - Le Nouvel An Iranien

C'est une vidéo présentée par la chaîne télévisée « Arte » que nous pouvons aussi trouver sur YouTube. Dans ce film, une famille iranienne accueille un invité et une femme lui présente la tradition iranienne du nouvel an « Norouz ». Elle lui présente les objets que les Iraniens mettent sur la table Hafté Sine à cette occasion et le Divan / le livre de Hafez (poète, philosophe et mystique persan) en expliquant que chacun dans la famille ouvre par hasard ce livre et le poème qui apparaît est comme une annonce de ce qui l'attend pour l'année à venir.

À travers cette vidéo les étudiants peuvent répondre aux questions suivantes pour pratiquer la compréhension et la production écrite /orale.

- Qu'y a-t-il sur la table de Hafté Sin des Iraniens ?
- Pourquoi les Iraniens mettent-ils le livre Hafez sur la table de Hafté Sin ?
- Comment préparez-vous la table de Hafté Sin chez vous ?

Troisième exemple

S'agissant des produits nationaux, nous proposons un reportage sur la production du safran en Iran.

Compétences visées : Expression et compréhension orale/écrite

Objectifs : comprendre des informations et produire les réponses

Type de document : Reportages de journaux télévisés

Contexte et matériel : En classe. Équipement vidéo/DVD

Site

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=d1UAutcK5hU> - Retour d'Iran - La production du Safran

Dans cette vidéo le journaliste raconte la récolte du safran dans la région de « Torbat » fin novembre. Il explique que les femmes apportent les fleurs fraîches en différents points de marchés, en vue de les vendre ou de séparer les pistils de la fleur. Cette vidéo montre la

façon de séparer les pistils de la fleur ainsi que le séchage en apportant des informations sur la production et la qualité du safran.

À partir de cette vidéo, les étudiants peuvent, par exemple, répondre à ces questions :

1. Comment fait-on sécher le safran ?
2. Combien y a-t-il de catégories de safran et quelles sont les caractéristiques de la meilleure qualité de safran ?
3. Pourquoi y-a-il un contrôle obligatoire pour la qualité du safran ?

Quatrième exemple

Dans le secteur économique, nous pouvons nous référer à deux reportages qui parlent de l'économie iranienne. Le premier est un reportage sur le marché des cosmétiques et le deuxième sur le business iranien et l'économie du pays.

Compétences visées : Compréhension et production orale/écrite

Objectifs : comprendre les informations et produire la réponse

Type de document : Reportages

Contexte et matériel : En classe. Équipement vidéo/DVD

Site

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=eQiWVE18n48-> - Les entreprises françaises cherchent à se positionner

Ce reportage a été présenté par la chaîne « France 24 », nous pouvons aussi le trouver sur YouTube. Il parle de l'utilisation des produits de beauté par les Iraniennes et du succès des produits français sur le marché des cosmétiques. Cette situation attire les investisseurs internationaux.

À partir de cette vidéo, nous pouvons produire les questions suivantes, pour pratiquer la compréhension et la production orale/écrite.

1. Pourquoi les centres commerciaux de cosmétiques attirent-ils les investisseurs ?
2. Quelle est la part du marché cosmétique iranien dans le monde ?
3. Quelle différence y a-t-il entre le consommateur iranien et le consommateur français en matière d'achat annuel de flacons de parfum ?
4. Quel budget les Iraniennes consacrent-elles à l'achat des produits cosmétiques ? Pourquoi ?
5. Combien de produits cosmétiques européens s'écoulent sur le marché iranien ?

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

6. Pourquoi le distributeur de l'Oréal est-il persuadé de la bonne distribution de sa marque sur le marché cosmétique iranien ?

Le deuxième reportage a été présenté par la chaîne « Euro News » et est accessible sur YouTube.

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=MVQ8cVuGyok> - Un brillant avenir pour l'Iran ?

Il s'agit d'un reportage sur la situation économique en Iran et sa revitalisation. Il comprend une interview d'un homme d'affaire iranien, Shahrokh Souphiepour, qui évoque ses points de vue et ses problèmes dans le secteur économique. Ce reportage parle de l'ouverture du marché iranien depuis l'accord sur l'énergie nucléaire, de la réforme de l'économie de l'Iran et de l'accueil des investisseurs qui souhaitent investir en Iran. À partir de ce film nous pouvons produire les questions suivantes :

1. Avec l'ouverture au marché international, pourquoi la situation peut-elle s'avérer difficile pour le commerce local ?
2. Pourquoi les investisseurs étrangers sont-ils attirés par le marché iranien ?
3. Quelles sont les difficultés dans le secteur économique, selon Shahrokh Souphiepour ?
4. Que fait le gouvernement iranien pour contrôler l'inflation dans le pays ?
5. Pourquoi le président iranien est-il allé à Paris ?
6. Quel est le taux de chômage chez les jeunes Iraniens ?
7. Qu'est-ce qui montre que la situation économique s'améliore en Iran ?

Cinquième exemple

Cette interview a été présentée par la chaîne « France 2 » et est disponible sur YouTube.

C'est une interview de l'actrice iranienne Leila Hatami, sur le cinéma iranien et le film « une séparation ».

Compétences visées : Compréhension et production orale/écrite

Objectifs : comprendre les informations et produire la réponse

Type de document : une interview d'artiste.

Contexte et matériel : En classe. Équipement vidéo/DVD

Site

Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=liAfyMXSLo> - Une séparation ,

Leila Hatami sur France 2 au Journal Dimanche de 13h

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

À partir de cette interview, nous pouvons introduire les questions suivantes :

1. Quel est le point de vue de Leila Hatami sur le phénomène de « star » au sein de la société iranienne ?
2. Comment se passe la sortie d'un film en Iran ?
3. Que pense Leila Hatami du film « une séparation » ?

Tous ces documents, comme les supports audiovisuels, sont quelques exemples parmi d'autres, pour introduire des activités communicatives contextualisées. À travers eux, les étudiants peuvent pratiquer la compréhension et la production orale/écrite en classe. Ils peuvent améliorer leurs compétences en langue cible dans les situations d'échanges.

Ces supports audiovisuels peuvent être plus intéressants pour des étudiants car ils sont en rapport avec ce qu'ils connaissent. Ils contiennent des informations concernant des fêtes, des monuments historiques, l'économie, le cinéma iranien.

Ces documents vidéo nous donnent, d'une part des informations sur les éléments sociaux, économiques, culturels du pays et d'autre part rappellent les relations avec l'ensemble du système socioculturel de l'Iran. Les activités proposées à travers ces documents, sont ainsi des tâches réelles. Elles peuvent alors donner aux étudiants la possibilité de décrire, interpréter et comparer. Toutes les questions proposées à partir de ces supports audiovisuels peuvent se traiter à oral ou à l'écrit. Les enseignants peuvent s'en saisir et interroger les étudiants à partir des activités proposées par ces documents. Ils peuvent donner lieu à des échanges dans la classe en sous-groupes et les étudiants peuvent y répondre et exploiter leurs réponses.

Dans toutes ces propositions des documents audiovisuels, nous essayons de garder un lien entre la situation locale, l'apprentissage et les tâches proposées. Car pour fournir des activités pertinentes dans un manuel avec l'approche communicative s'approchant du sens, il faut évidemment prendre en compte le contexte socioculturel de l'individu.

Comme le souligne Tardieu (2008)²³⁹ l'une des caractéristiques principales du manuel audiovisuel est « d'associer l'image et le son autrement dit d'ancrer l'apprentissage de la langue dans un contexte situationnel lui conférant du sens ».

À travers ces documents audiovisuels (ci-dessus) nous pouvons élaborer les productions orales, concernant différents sujets de la société iranienne. Ces documents

²³⁹ Claire TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Paris, Ellipses, 2008.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

peuvent s'insérer dans la partie « Documents », « Atelier » ou « Civilisation » d'un manuel FLE iranien pour réaliser des activités communicatives.

En annexe 3, nous proposons quelques sites à partir desquels nous pouvons consulter des documents audiovisuels illustrant différentes thématiques sur l'Iran, notamment sur les aspects socioculturels. Ces vidéos, avec des messages socioculturels, des reflets de réalités, des points forts et parfois des points critiques, peuvent s'intégrer dans le manuel du FLE pour générer les activités communicatives en langue française.

En fonction des tâches, les étudiants peuvent produire des réponses. Selon le document, les activités peuvent être de différentes natures, comme : comprendre le contenu d'une vidéo, produire une réponse, décrire les événements, faire des comparaisons, noter les informations livrées par la vidéo, analyser les situations, les comportements, les individus, les gestes, etc.

L'évaluation des compétences communicatives

« L'évaluation peut potentiellement porter, en fonction des objectifs définis par l'apprenant, l'enseignant, l'institution et/ou la société, sur des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des capacités, des procédures, des processus, des stratégies, des savoir-être voir plus largement sur des compétences, etc. » (Springer 2011).²⁴⁰

Selon le Petit Robert, le terme d'évaluation désigne « l'action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose » mais aussi « la valeur, la quantité évaluée » (le Petit Robert 2015).²⁴¹

« En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer » (Robert 2008).²⁴²

Tardieu (2008)²⁴³ distingue quatre types d'évaluation qui correspondent en fait à un moment d'intervention dans l'apprentissage : avant (l'évaluation diagnostique), pendant (l'évaluation formative), après (l'évaluation sommative) et la quatrième (évaluation formatrice) qui se réfère à l'effet de l'évaluation sur l'apprentissage.

²⁴⁰ Claude SPRINGER et Emmanuelle HUVER, *L'évaluation en langues*, 01 éd., Paris, Didier, 2011, 352 p.

²⁴¹ J. REY-DEBOVE, A. REY et P. ROBERT, *Le Petit Robert 2015*, op. cit.

²⁴² J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, op. cit.

²⁴³ C. TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, op. cit.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

L'évaluation diagnostique : « évaluation effectuée en début d'apprentissage qui informe l'apprenant et le professeur sur les compétences acquises, en cours d'acquisition, ou à acquérir et favorise une orientation individuelle du projet didactique » (Tardieu 2008).

L'évaluation formative : « évaluation permanente effectuée au sein même d'une étape d'apprentissage, portant sur des éléments ponctuels. Elle informe l'apprenant et le professeur sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiation, lorsque la « révolution cognitiviste » ouvre de nouvelles perspectives en rompant avec les théories comportementalistes ».

L'évaluation sommative : « évaluation périodique effectuée à la fin d'un parcours d'apprentissage (séquence), et portant sur une somme de compétences. Elle informe l'apprenant ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint ».

L'évaluation formatrice : « ce dernier type d'évaluation n'est pas exclusif des trois autres, il implique simplement une prise de conscience par l'apprenant des finalités et des modalités de l'évaluation ».

Il est important de favoriser un type d'évaluation dans le processus d'apprentissage (notamment l'évaluation formative ou sommative) et de privilégier les évaluations d'un domaine de compétences (oral et écrit).

Étant donné que l'évaluation porte sur les activités communicatives, nous proposons ci-dessous, les tâches avec lesquelles les étudiants peuvent développer leurs compétences en langue cible.

Exemple 1 : compréhension orale

Écouter une ou deux fois un reportage sur un sujet correspondant au contexte national, comme nous en avons proposé des exemples. Si le reportage concerne un monument historique en Iran, les étudiants peuvent, par exemple, répondre aux questions suivantes :

1. En quelle année et par qui ce monument historique a-t-il été construit ?
2. Qui visite des monuments ?

Type de tâche : l'écoute d'un reportage

Compétence visée : la compréhension orale

Dans cette tâche de compréhension orale, les étudiants peuvent écouter par exemple un reportage sur des objets archéologiques de leur pays.

Exemple 2 : production orale

Communiquer et partager leur point de vue avec d'autres sur des sujets comme :

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

- la situation familiale en Iran,
- la manière dont les Iraniens dépensent leur argent
- les gestes que font les Iraniens pour exprimer un sentiment
- les nouvelles technologies que les Iraniens utilisent dans leur vie quotidienne



La jeunesse iranienne accro à Instagram - photo : site France info ²⁴⁴

Concernant l'un des comportements populaires des Iraniens, nous pouvons donner l'exemple des photos que prennent les jeunes Iraniens pour les partager sur les réseaux sociaux. C'est certes, un comportement général dans le monde d'entier, mais aussi un comportement commun en Iran. Ils prennent des photos ou des vidéos avec leurs téléphones mobiles et les partagent sur les réseaux sociaux (comme Instagram), des photos relatives à leurs plaisirs, leurs loisirs, leurs repas, leurs amis, leurs voyages, leurs amours, etc.

Les étudiants peuvent produire des énoncés sur ce sujet populaire en précisant leurs impressions sur ce comportement. Ils peuvent échanger sur leurs actions sur les réseaux sociaux.

Fonctions discursives : orale

Type de tâche : parler du comportement iranien

Compétence(s) visée(s) : l'interaction orale, production orale

Dans cette tâche de production orale, les étudiants échangent sur un comportement populaire de leur vie quotidienne comme l'utilisation d'Instagram pour publier des photos ou des vidéos.

²⁴⁴ SITE FRANCE INFO, *La jeunesse iranienne accro à Instagram*, <https://culturebox.francetvinfo.fr/le-bento/2017/10/21/la-jeunesse-iranienne-accro-a-instagram.html>, 21 octobre 2017, (consulté le 29 avril 2018).
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Exemple 3 : compréhension écrite

Trouver et comprendre l'information pertinente d'un texte. Par exemple, concernant un réalisateur, un acteur/ une actrice iranien(ne) d'un film, les étudiants peuvent répondre aux questions liées au texte.



Asghar Farhadi - photo : site Première ²⁴⁵

« Asghar Farhadi se découvre, tout au long de sa scolarité, une fibre artistique qui le pousse à pratiquer l'écriture, à s'immerger dans l'univers du théâtre et du cinéma. Après avoir intégré l'Institut du Jeune Cinéma, il poursuit son parcours à l'université de Téhéran, d'où il sort diplômé en 1998 avec une maîtrise de mise en scène. Le bilan de ces dix ans de formation est déjà imposant : tournage de six courts-métrages, scénarios et réalisation de deux séries pour la télévision. En 2001, les portes du cinéma s'entrouvrent grâce à Ebrahim Hatamikia avec lequel il coécrit le scénario de son film, *Low Heights*, chronique du Sud-Ouest de l'Iran qui reçoit un bel accueil critique et public. Asghar Farhadi s'est peu à peu entouré d'une famille d'acteurs, dont Taraneh Alidousti qu'il retrouve pour la troisième fois avec *À propos d'Elly...* dont elle interprète le rôle-titre » (le site Première.fr).²⁴⁶

²⁴⁵ SITE PREMIERE, *Asghar Farhadi*, <http://www.premiere.fr/Star/Asghar-Farhadi>, (consulté le 8 mai 2018).

²⁴⁶ *Ibid.*

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Ce texte est compréhensible pour l'étudiant, car, il connaît ce réalisateur et il sait/a entendu des informations publiées sur lui. Il peut ainsi par exemple, répondre à ces questions :

1. Quelle est la biographie d'Asghar Farhadi ?
2. Quel est son bilan de dix ans de formation ?
3. Quels sont les films réalisés par Asghar Farhadi ?
4. Quel film de Asghar Farhadi avez-vous vu ? Qu'en pensez-vous ?

Type de tâche : compréhension

Compétence visée : compréhension écrite

Dans cette tâche de compréhension écrite, les étudiants comprennent l'information concernant une personne célèbre qui est un réalisateur connu dans leur pays. Ils peuvent ainsi répondre aux questions.

Exemple 4 : production écrite

Écrire un texte sur les aspects quotidiens de l'Iran, tels que : les modes de vie, les habitudes vestimentaires, les habitudes alimentaires, les codes de politesse, les comportements de gens, les lieux, la situation du travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.

Concernant le code de politesse, nous pouvons nous référer à un comportement très connu chez les Iraniens qui s'appelle « ta'ârof ».

« Le ta'ârof est une notion fondamentale pour qui fréquente quelque temps la société iranienne. Véritable institution, il représente un code de politesse régissant presque toutes les relations interpersonnelles et épousant des formes multiples : céder la première place, saluer quelqu'un avec aménité, inviter à déjeuner, offrir un don avec insistance ou refuser ce don, tout cela entre dans la sphère du ta'ârof et est indifféremment désigné par la locution verbale ta'ârof kardan, « faire du ta'ârof ». Ce code de politesse est si prégnant que son respect représente un critère majeur dans la définition d'une personnalité. On dira ainsi de quelqu'un qu'il est plus ou moins ta'ârofi. Même si trop de ta'ârof est condamnable, dire d'un homme qu'il est bita'ârof, « sans ta'ârof », revient en fait à le qualifier d'« associable » » (Vivier-Muresan 2006).²⁴⁷

²⁴⁷ Anne-Sophie Vivier-Muresan, « Le code de politesse iranien (ta'ârof) ou la fiction du lien social », *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 1 décembre 2006, n° 180, p. 115-138.
EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Se référant à cette notion qui est une partie de comportements des Iraniens, les étudiants peuvent produire un texte concernant la place de « ta'ârof » dans les pensées et les pratiques quotidiennes des Iraniens.

- Type de tâche : rédiger un texte sur le code de politesse
- Compétence visée : production écrite

Dans cette tâche de production écrite, les étudiants peuvent écrire un texte sur une notion connue.

Les tâches doivent garantir que les étudiants acquièrent les compétences et maîtrisent le système de la langue. À travers les tâches réelles, le jugement porté sur la compétence de communication, sur les savoir-faire, sur les savoir-être ou comportements de communication, est logique.

L'idée d'évaluer les étudiants répond à une évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'évaluation des étudiants répond à ces objectifs :

- Motiver les étudiants,
- Reconnaître leurs efforts,
- Améliorer le système éducatif,
- Améliorer, chez les étudiants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues (voir Noël-Jothy et Sampsonis 2006).²⁴⁸

L'évaluation ou le test de niveau « peut aider le professeur à déterminer clairement les différentes étapes à atteindre progressivement sur une durée déterminée. Il lui permet, non seulement d'analyser les acquis de ses apprenants, mais aussi de porter un regard sur la qualité de son enseignement, un regard formateur au niveau professionnel » (ibid.).

« Dans une approche par compétences, les événements d'apprentissage et les actions de régulation ne sont en rien disjointes. L'évaluation doit être une pratique réfléchie et rationnelle qui rend compte de la progression de chaque étudiant » (Scallon 2004).²⁴⁹

Ainsi, dans un contexte éducatif, il faut assurer le suivi de la progression de chaque étudiant au regard du développement de chaque compétence. Pour permettre aux étudiants

²⁴⁸ Françoise NOËL-JOTHY et Béatrix SAMPSONIS, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Français langue étrangère, 2006.

²⁴⁹ G. SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, op. cit. EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

de progresser et de développer leurs compétences et leur maîtrise de tous les savoirs et savoir-faire, il faut utiliser des tâches pertinentes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons insisté sur l'utilisation de documents audiovisuels. Nous avons apporté des exemples de documents audiovisuels (le documentaire, le film court, les reportages et les interviews) correspondant au contexte iranien, afin d'introduire des tâches contextualisées.

À partir des documents audiovisuels proposés, les tâches communicatives sont réalisables de manière pertinente dans le but d'écouter, comprendre, écrire, parler et interpréter.

Dans l'intention de fournir des activités pertinentes, il faut ainsi prendre en compte l'adaptation des supports audiovisuels à la situation locale et culturelle de l'étudiant.

En effet, notre objectif, en proposant des tâches communicatives adaptées au contexte iranien, est que l'étudiant comprenne et échange à partir de supports ayant du sens pour lui car évoquant des situations/conditions qu'il connaît.

« Avoir du sens » c'est-à-dire être signifiant aux yeux des étudiants (voire Scallon 2004).

Les documents audiovisuels doivent être riches, s'accompagnant d'informations adaptées au niveau et au contexte du public visé. Il faut également sélectionner les points à travailler en fonction des objectifs des étudiants eux-mêmes.

Enfin, nous avons connu le terme d'évaluation qui est une valeur pour juger ou mesurer l'action.

Conclusion de la troisième partie

Les conduites de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère diffèrent selon que celle-ci est accessible ou non pour l'environnement de l'apprenant.

Dans cette partie, nous avons essayé de nous approcher de la théorie de l'ethnographie de la communication (contextualisation) étudiée au début de cette thèse afin d'élaborer des tâches adaptées dans le cas de l'Iran. La contextualisation de l'enseignement /apprentissage du FLE permet en effet de présenter des situations réelles au contexte local de l'apprentissage.

La contextualisation permet aux étudiants iraniens d'apprendre la langue française à partir de réalités nationales. Cela les aide à décoder la langue cible dans des situations plus proches de leur vie réelle et leur permet de bien comprendre et apprendre la langue française de manière pertinente.

La théorie de l'ethnographie de la communication établit que le contenu d'enseignement/apprentissage du FLE doit comporter des méthodologies et des aspects culturels proches du contexte de vie de l'apprenant. C'est pourquoi il faut contextualiser des activités du manuel utilisé dans le cours.

Nous avons proposé des tâches communicatives qui correspondent à l'environnement socioculturel de la société iranienne pour promouvoir les compétences communicatives, notamment la compétence de communication du FLE chez les étudiants.

Ces activités ont l'ambition d'établir une relation raisonnable et logique entre les nouveaux savoirs et les anciens pour contextualiser l'enseignement/apprentissage du FLE.

Elles sont reliées à la vie réelle, à la culture nationale, aux traditions, aux habitudes et aux comportements des Iraniens. Cette approche actionnelle a pour ambition de mettre l'étudiant dans des situations de co-action avec l'autre (interactions, échanges) autour de ce qui se passe (ou s'est passé) dans son pays d'origine. L'étudiant peut alors apprendre et développer la compétence de communication du FLE avec les tâches de compréhension et production orale/écrite qui s'inspirent des aspects socioculturels de son pays.

Toutes les situations proposées à travers des images sont connues des étudiants iraniens et notre objectif est de donner du sens à l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte universitaire iranien. Il s'agit de s'approcher de la réalité du contexte socioculturel de l'Iran pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Enfin, il convient de mentionner qu'il est possible d'apprendre une langue étrangère avec des tâches qui ne sont pas forcément adaptées au contexte local de l'étudiant. Mais, selon les ouvrages étudiés, il serait plus judicieux d'utiliser des manuels, des documents et des activités adaptés qui correspondent à la culture et aux valeurs de la société où l'étudiant apprend la langue étrangère, au moins pour les niveaux débutant et intermédiaire.

Conclusion générale

Cette thèse poursuit le but de contextualisation de l'enseignement/l'apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien. Pour ce faire, nous avons proposé des activités contextualisées qui correspondent à la culture, aux attitudes et aux comportements des étudiants iraniens.

En première partie de cette thèse nous avons étudié les théories d'apprentissage d'une langue étrangère (FLE) : l'approche communicative et les perspectives actionnelles, les différentes stratégies d'apprentissages, l'origine de la compétence de communication, l'ethnographie de la communication, les différents modèles de la compétence de communication, la modélisation systémique et la contextualisation de la compétence de communication.

Nous avons observé que l'approche communicative est un aspect indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et que la compétence de communication est l'objectif principal de l'approche communicative.

Nous avons également examiné le terme de la compétence de communication en étudiant les points de vue variés des différents auteurs ce qui nous a permis de savoir qu'il n'y a pas une seule définition de ce terme.

Par la suite, nous avons analysé les trois manuels (Reflets, Alter-ego, Le Nouvel édito) pour savoir s'ils correspondent au contexte universitaire iranien. À partir de l'analyse des manuels, nous avons constaté qu'il n'y a aucune relation réelle et concrète entre les tâches proposées dans ces manuels et le contexte socioculturel du pays.

Ensuite, pour savoir comment se passe l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte universitaire iranien et si les manuels utilisés correspondent au public iranien, nous avons réalisé une enquête. C'est pourquoi la deuxième partie de cette thèse est consacrée à trois types de recherches : les entretiens et les observations des cours, les questionnaires destinés aux enseignants et le questionnaire destiné aux étudiants. Nous avons alors mené une enquête correspondant au cadre théorique de la première partie de cette thèse.

Au terme de cette enquête, nous avons constaté que le contexte universitaire souffre de plusieurs lacunes dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'une des lacunes est l'absence d'une relation logique entre les contenus, les thèmes et les activités des manuels et l'environnement socioculturel des étudiants. C'est pourquoi, la troisième partie de cette

thèse est consacrée à la proposition de tâches adaptées au contexte local pour établir un lien entre les situations d'enseignement/apprentissage du FLE, et les aspects socioculturels de l'Iran.

Dans la troisième partie nous avons proposé différentes thématiques de tâches, d'images fixes et animées pour produire des activités communicatives qui sont en relation avec l'Iran et la culture iranienne. Nous avons suggéré les exemples de tâches de compréhension et production orale/écrite pour montrer que les étudiants peuvent bien pratiquer le FLE à travers des aspects socioculturels de leur pays.

À partir de cette thèse, nous avons tenté de confirmer de trois hypothèses, en précisant que les étudiants iraniens apprennent le français de manière non pertinente et abstraite avec des manuels qui ne correspondent pas à leur culture d'origine. Ils acquièrent la langue française à travers des tâches inappropriées proposées dans les manuels qui leur présentent des situations inconnues pour la compréhension et la production orale/écrite. Il est cependant possible de développer leurs compétences communicatives à l'aide des activités contextualisées qui correspondent à leurs habitudes, à leurs valeurs, à leur culture et à leur vie réelle.

Enfin, il faut souligner que l'objectif de fournir des tâches contextualisées est établir d'une relation logique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien et le développement de l'autonomie de communication chez les étudiants. Car dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères, la priorité reste la mise en place d'une démarche d'apprentissage réflexive, faite de travail collaboratif, dans lequel s'exercent l'autonomie, la capacité à apprendre, à innover et à créer.

Perspective de la recherche

À travers cette thèse, nous avons essayé de proposer ce qui est faisable et réalisable pour contextualiser l'enseignement/apprentissage du FLE dans le milieu universitaire iranien, notamment l'acquisition de la compétence de communication.

À partir de l'enquête effectuée, des observations de cours de FLE en Iran, des réponses obtenues, des pratiques des enseignant(e)s, du manque de compétences des enseignant(e)s dans l'utilisation du numérique et les outils de communication, les matériaux et les équipements limités des universités, nous avons trouvé que la meilleure façon de contextualiser l'enseignement/apprentissage du FLE est l'utilisation de tâches pertinentes intégrées dans un manuel adapté à la communauté iranienne.

Il convient de mentionner que le terme de contextualisation peut également comprendre l'intégration des nouvelles technologies de communication dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment la compétence de communication. Mais, il est important de prendre en compte de quelle façon la contextualisation est réalisable par rapport à l'environnement de l'enseignement/apprentissage. Se référant aux remarques et aux observations, nous avons trouvé que l'utilisation des activités pertinentes est plus logique et réalisable pour la contextualisation de l'apprentissage de la compétence de communication du FLE, chez les étudiants iraniens.

Ainsi, nous avons présenté des tâches adaptées au contexte national qui peuvent être intégrées dans un manuel du FLE iranien, en version papier accompagné de CD ou DVD et des supports images fixes et animées. Les lacunes relevées dans les universités iraniennes que nous avons précisées dans la deuxième partie de la thèse en rapport avec l'enseignement/apprentissage du FLE, ne nous ont pas permis de proposer des tâches communicatives réalisables sur le Web 2.0 en utilisant des outils de communication (forum, wiki, blog, etc.), car cette situation exige un ordinateur relié à Internet. Cela signifie que les enseignants et les étudiants peuvent accéder en ligne, aux activités communicatives via les espaces numériques de travail, en tout lieu et à tout moment : en classe, à la maison, etc. Dans ces conditions, l'enseignant a la possibilité de recueillir aisément et fréquemment les réponses données aux activités par l'ensemble de la classe.

Dans ce modèle d'apprentissage, l'étudiant « est le premier bénéficiaire de ce renouvellement pédagogique provoqué par le numérique, en favorisant notamment

l'individualisation des pratiques » (Cherif et Geoffrey 2017).²⁵⁰ Par petits groupes ou seuls, les étudiants « peuvent travailler via le numérique sur des activités d'apprentissage qui prennent davantage en compte les spécificités de leur profil, en termes de rythme et de besoins » (ibid.).

À ce jour, nous n'avons pas vu ce potentiel de l'utilisation des nouvelles technologies dans le contexte universitaire iranien. Mais, il faut dire que pour l'avenir de l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce contexte, rejoindre la société d'information est un atout. Il faudrait donner une place privilégiée à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il faudrait intégrer les nouvelles technologies pour le changement des pratiques pédagogiques, notamment par l'implication des individus dans une dynamique.

L'intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) pourrait accroître la diversité des situations pédagogiques dans le contexte universitaire iranien, également favoriser l'apprentissage du FLE, principalement la compétence de communication et enfin activer/motiver les étudiants qui sont passifs dans le processus de l'apprentissage.

Afin d'intégrer de nouvelles technologies de l'information et de la communication dans un contexte pédagogique et pour élaborer les tâches communicatives en ligne, il faut tenir compte du rôle important des enseignants et des institutions.

Les institutions doivent dégager des crédits temps pour un travail d'équipe des enseignants visant à créer et mettre en place des formations à l'utilisation des nouvelles technologies et à élaborer du matériel pédagogique. Les institutions doivent évoluer vers les formules nouvelles parce que le contexte universitaire d'aujourd'hui est particulièrement demandeur des nouvelles technologies dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. Les institutions doivent financer des formations pour les enseignants, particulièrement dans le domaine du multimédia dans lequel ils doivent se familiariser avec des outils, et surtout repenser intellectuellement et psychologiquement leur rôle dans l'apprentissage.

²⁵⁰ Sami CHERIF et Geoffrey GEOFFREY, *Enseigner autrement avec le numérique*, Malakoff, Dunod, 2017.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

Enfin, toutes les universités du pays ayant le souhait de modifier des phases du travail des enseignants et des étudiants, doivent essayer de préparer le terrain pour l'intégration des nouvelles TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il faut ainsi encourager les enseignants à utiliser les nouvelles technologies de manière variée pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte iranien.

Bibliographie

ABBOU André, << La didactique de troisième génération. Des hypothèses au projet >> et << Approche ethno-méthodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face >>, Études de linguistique appliquée, Communication sociale et didactique des langues étrangères, Didier Érudition., Paris, 1980, vol.37.

AFKHAMI NIA Mahdi, Enseignement du FLE aux adultes iraniens : Compétence de communication et évaluation de la lecture en Français et en Persan, s.l., Editions Universitaires Européennes, 2010, 324 p.

ALLAMEH TABATABAI UNIVERSITY, <http://en.atu.ac.ir/?fkeyid=&siteid=2&pageid=167>, consulté le 27 janvier 2018.

AMBASSADE DE FRANCE EN IRAN, Fiche Iran, https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/2017_04_10_iran_fiche_curie_es_cle0e9222.pdf, 2017.

ARABYAN Marc, Lire l'image, Montréal, L'Harmattan, 2000.

BALIGHI Marzieh et NOROUZI Mina, « L'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz », Revue de la Faculté des Lettres, 2016, vol. 17.

BANGE Pierre, CAROL Rita et GRIGGS Peter, L'apprentissage d'une langue étrangère, Torino, L'Harmattan, 2005.

BAYLON Christian et MIGNOT Xavier, La communication, Paris, A. Colin, 2005.

BEACCO Jean-Claude, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 2007.

BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine et VERONIQUE Daniel, Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

BELGHEDDOUCHE Assia, « Le « bon », Le « mauvais » Élève et l'enseignant ! Quelles Représentations ? », Ecole Normale Supérieure de Bouzareah, Algérie, 2011.

BELHADJ HACAN Abdelhamid et MARIN Brigitte, Enseignement-apprentissage des langues et contextualisation, Paris : l'Harmattan., s.l., 2013.

BELLACHHAB Abdelhadi, GALATANU Olga et KANDEEL Rana, Discours et communication didactiques en FLE, Bruxelles, PIE. P.Lang, 2015.

BÉRARD Évelyne, L'approche communicative, Paris, Clé international, 1991.

BERTHET Annie, HUGOT Catherine, M.KIZIRIAN Véronique, SAMPSONIS Béatrix et WAENDENDRIES Monique (eds.), Alter ego: méthode de Français. 1, A1 [Kursbuch]: ..., Coll. 5, Ed. 11., Paris, Hachette, 2006, 192 p.

BERTRAND Olivier, Diversités culturelles et apprentissage du français, Palaiseau, Les éditions de l'école polytechnique, 2005.

BESSE Henri, Enseigner la compétence de communication, s.l., 1980, vol.153.

BESSE Henri et GALISSON Robert, Polémique en didactique. Du renouveau en question, CLE International., Paris, 1980.

BEURY Hélène et MADANCHI Shahzad, « Regard sur la fête de Norouz : traditions des Perses - La Revue de Téhéran | Iran », 2012, vol. 77.

BILLIEZ Jaqueline et MILLET Agnès, Représentations Sociales : Trajets Théoriques et Méthodologiques, in CASTELLOTTI Véronique & MOCHET Marie-Anne, Les Représentations Des Langues, Références, Modèles, Données et Méthodes, Didier-Coll CREDIF essais., Paris, 2004.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne et SINGLY François de, L'entretien, [Paris], A. Colin, 2005.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne et SINGLY François de, L'enquête et ses méthodes : L'entretien, Paris, Nathan, 1992.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, [Montréal], Agence universitaire de la francophonie, 2011.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, « Enumération issue de la définition de << contexte >> dans l'index notionnel », 2011, p. 448.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle et RAHAL Safia Asselah, Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Agence universitaire de la francophonie, 2008.

BORDERIE René La, Éducation à l'image et aux médias, [Paris], Nathan pédagogie, 1997.

BOUCHARD Robert, Profils, Profils... Pour Une Conception Cinétique de Profils d'« acquérant », in Les Profils d'apprenants, Presses Universitaires de Saint-Étienne., Saint-Étienne, 1995.

BOUGHEIRY Saideh, انسان شناسی و فرهنگ | انسان شناسی، علمی ترین رشته علوم انسانی و انسانی ترین رشته در علوم است، <http://anthropology.ir/article/25989.html>, consulté le 6 février 2018.

BOURDIEU Pierre, Le Sens Pratique, Minuit., Paris, 1980.

BRONCKART Jean-Paul et DOLZ Joaquim, La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?, Raisons Educatives., s.l., 2002, vol.2, 27-44 p.

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella et STARKEY Hugh, Développer La Dimension Interculturelle Dans l'enseignement Des Langues - Une Introduction Pratique à l'usage Des Enseignants., Conseil de l'Europe., Strasbourg, 2002.

CAMBRA Margarida et NUSSBAUM Luci, « Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant », Études de linguistique appliquée, 1997, n° 108, p. 423-432.

CAMPUS FRANCE, « Les Dossiers Campus France : Iran », Campus France, 2016, vol. 33.

CANALE Michael et SWAIN Merrill, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics., Oxford University Press, 1980, vol.1, 1-47 p.

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, Reflets 1, Paris, Hachette, 1999.

CARETTE Emmanuelle, CARTON Francis et VLAD Monica, Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA, s.l., Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

CASTELLOTTI Véronique, Pour une didactique de l'appropriation, Paris, Didier, 2017.

CASTELLOTTI Véronique, La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE international, 2001.

CASTELLOTTI Véronique et CHALABI Hocine, Le français langue étrangère et seconde, Kinshasa [etc.], l'Harmattan, 2006.

CENTRE DES COLLOQUES INTERNATIONAUX DE L'UNIVERSITÉ SHAHID BEHESHTI, « Le Français en Iran | 1er Forum international sur l'Enseignement du Français en Iran », Déc 2015.

CHERIF Sami et GEOFFREY Geoffrey, Enseigner autrement avec le numérique, Malakoff, Dunod, 2017.

CHOMSKY Noam, Aspects de la théorie syntaxique, Seuil., Paris, 1971.

CLYNE Michael, « Communicative Competences in Contact, In : I.T.L », 1979, vol. 43, p. 17-37.

COLET Nicole Rege et BERTHIAUME Denis, La pédagogie de l'enseignement supérieur, Bruxelles, P. Lang, 2015.

CONSEIL DE L'EUROPE, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier., Paris, Conseil de l'Europe, 2005.

CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude, La compréhension orale, [Paris], Clé international, 1998.

COSTE Daniel, Textes et documents authentiques au niveau 2, CLE International., Paris, Le français dans le monde, 1970.

COSTE Daniel et GALISSON Roberta, Dictionnaire didactique des langues, Hachette., Paris, 1976.

COURATIER Claire et CHRISTIAN , Miquel, Les Études Qualitatives : Théories, Applications, Méthodologies, Pratiques., L'Harmattan., Paris, 2007.

CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

CYR Paul et GERMAIN Claude, Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé international, 1998.

DABÈNE Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette., Paris, 1994.

DABÈNE Louise, CICUREL Francine, LAUGA-HAMID Marie-Claude et FOERSTER Cordula, Variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-Credif (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 1990, 95 p.

DAJALILI Nahid, « Communication Dans Une Classe de Langue », Université Al Zahra, 2010, vol. 10.

DEFAYS Jean-Marc, Pratiques, 20 ans de FLES faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et sconde de 1955 à 2015, Cortil-Wodon, EME, 2015.

DEPOVER Christian, KARSENTI Thierry et KOMIS Vassilis, Enseigner avec les technologies, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

DERVIN Fred et FRACCHIOLLA Béatrice, Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues, Bruxelles [etc.], P. Lang, 2012.

DOCUS, Documentaire « Iran, trésors de Perse » en streaming | Les-docus.com, <http://www.les-docus.com/iran-tresors-de-perse/>, consulté le 23 avril 2018.

ELSHOUT-MOHR Marianne, Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen [Metacognition of students during the learning process], s.l., Tijdschrift voor Onder-wijsresearch, 1992, vol.17, 273-289 p.

ERSHADI Babak, « Les tribus nomades d'Iran - La Revue de Téhéran | Iran », Ruvue de Téhéran, 2010, vol. 54.

FAHIMKALAM Mahboubeh et MOHSENI Mohammad Reza, « IRAN - Influence de l'enseignement des langues étrangères sur la transmission de la culture », ZigZag magazine, 2012.

FAMOSE Jean-Pierre et MARGNES Eric, Apprendre à apprendre, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 2016.

FARKAMEKH Leila, Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones, Université MICHEL DE MONTAIGNE, Bordeaux 3, 2006.

GALISSON Robert et COSTE Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, [Paris], Hachette, 1976.

GAONAC'H Daniel, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, CREDIF, 1991.

GERMAIN Claude, Évolution de l'enseignement des langues 5 000 ans d'histoire, Paris, CLE International., s.l., 1993.

GINÉ Margarida Cambra, Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier, 2003.

GIRARD Maxime, Le nouvel édito B1: test du manuel | Les Zexperts FLE, <https://leszexpertsfle.com/tests-outils-fle/edito-b1-opinion-avis-fle-didier/>, 2014, consulté le 25 janvier 2018.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Peter Lang., Bern-Berlin-Bruxelles, 2004, 94 p.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

GREMMO Marie-José, Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, Mélanges CRAPEL, s.l., (coll. « 22 »), 1995, 34 p.

GREMMO Marie-José et HOLEC Henri, Un Processus et Un Comportement ». Dans « Acquisition et Utilisation d'une Langue Étrangère », Le Français Dans Le Monde, Hachette., Paris, 1990.

GUBERINA Petar, « La méthode audio-visuelle structuro-globale », Revue de phonétique appliquée 1, 1965.

GUIRAUD Pierre, Le Français Populaire, s.l., Presses universitaires de France, 1965, vol.1172.

GUMPERZ John Joseph, Discourse Strategies, Cambridge univ.Press., Cambridge, 1982.

HATAMI Abas, چالش‌های نظام آموزشی و تربیتی ایران, <http://sedayemoallem.ir/دیدگاه/item/143>, چالش‌های-نظام--143, 2014, آموزشی-و-تربیتی-ایران, consulté le 27 janvier 2018.

HEU Elodie, ABOU Myriam, PERRARD Marion et PINSON Cécile, Le nouvel édito, Paris, Didier, 2012.

HEUTTE Jean, « Une évolution du métier d'enseignant - Mission Fourgous pour les TICE », septembre 2011.

HUANG Lue, « Médium, Médiateur, et Médiation Dans Le FLE En Chine. », Université Sun Yat-sen , Chine, 2010.

HYMES Dell, Vers la compétence de communication, Paris, CREDIF, 1984.

HYMES Dell et GUMPERZ, Language in culture and society : A reader in linguistics and anthropology, Harper and Row., Londres, 1964.

ISLAMIC AZAD UNIVERSITY, Historical background, Islamic Azad University, <http://iauctb.ac.ir/en/page/260/historical-background>, consulté le 29 mars 2018.

ISLAMIC AZAD UNIVERSITY, گروه زبان فرانسه, <http://language.iauctb.ac.ir/fa/page/2084/%D8%AF%D8%B1%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%87-%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87>, consulté le 29 mars 2018.

JODELET, Denise, Représentation sociale : phénomène, concept et théories, in S. Moscovici (éd), Psychologie Sociale, Paris, PUF., s.l., 1984.

JOHARI Mortéza, « La fête de Tchahârshanbeh Sourî », La Revue de Téhéran - Iran, 2007, vol. 16.

JOLY Martine, L'image et les signes: Approche sémiologique de l'image fixe, ARMAND COLIN., s.l., 2005.

JOLY Martine et VANOYE Francis, Introduction à l'analyse de l'image, [Paris], A. Colin, 2008.

KROLL Judith, Accessing Conceptuel Representations for Words in a Second Language, in Schreuder R. et Weltens B., s.l., 1993, 53-81 p.

LADIER-FOULADI Marie, Iran : jeunes et diplômées, <https://www.alternatives-economiques.fr/iran-jeunes-diplomees/00065338>, 2011, consulté le 29 janvier 2018.

- LANCIEN Thierry, Le multimédia, [Paris], Clé internationale, 1998.
- LANGEVIN Louise et BRUNEAU Monik, Enseignement supérieur, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- LEBRUN, MONIQUE, Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes, Saint-Foy, PU Québec., s.l., 2006.
- MANNONI Pierre, Des bons et des mauvais élèves, Paris, ESF, 1986.
- MATHE Jean et CROZAT-MATHE Annie, Iran, Tournai (Belgique), la Renaissance du Livre, 1999.
- MOIRAND Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982.
- MOISAN Valentin, L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme, <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>, 11 juin 2014, consulté le 29 janvier 2018.
- MONNERIE-GOARIN Annie et LESCURE Richard, Évaluation et certifications en langue étrangère, Vanves, EDICEF, 1993.
- MOSCOVICI Serge, Psychologie Sociale, Paris, PUF., s.l., 1984.
- MUCCHIELLI Alex, Étude des communications : Approche par la modélisation des relations, Paris, A. Colin, 2004.
- MULLER Catherine, « L'image En Didactique Des Langues et Des Cultures : Une Thématique de Recherche Ancienne Remise Au Goût Du Jour », Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France, 2014, vol. 2.
- NARCY Jean-Paul, Apprendre une langue étrangère, Édition d'organisation., s.l., 1990.
- NEUNER Gerhard, ZARAT Geneviève, BAYRAM Michael et EUROPE Division des politiques linguistiques Conseil de l', La compétence interculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- NOËL-JOTHY Françoise et SAMPSONIS Béatrix, Certifications et outils d'évaluation en FLE, Paris, Hachette Français langue étrangère, 2006.
- NUTTIN Joseph, Théorie de la motivation humaine, Paris, Presses universitaires de France, 1985.
- O'MALLEY Michael.J, CHAMOT Anna Uhl, STEWNER-MANZANARES Gloria, KUPPER Lisa et RUSSO Russo, Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, Language Learning., s.l., 1985, vol.35-1, 21-46 p.
- OTROCHI Mohamad-Hossein, L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE, Université du Maine, s.l., 2013.
- PHILIPPE Jonathan, Fabriquer le savoir enseigné, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- PLANE Sylvie et SCHNEUWLY Bernard, « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 2000, vol. 22, n° 1, p. 3-17.

- PORQUIER Rémy et PY Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère*, [Paris], Didier, 2004.
- POURMAZAHARI Afsaneh, *Les incontournables de la table iranienne - La Revue de Téhéran | Iran*, <http://www.teheran.ir/spip.php?article1244>, 2010, consulté le 13 avril 2018.
- PUREN Christian, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, s.l., Nathan, Clé International, Paris, Collection DLE, 1998, 371-372 p.
- QUESSADA Marie-Pierre et CLÉ MENT Pierre, << les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences au XIXe et XXe siècles ; interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel >>, in M. Lebrun, *le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Presses de l'Université du Québec., Québec, 2007.
- RAHMATIAN Rouhollah, « Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue », *roshd foreign language teaching journal*, 3 février 2016, vol. 1, p. 1-5.
- RAHMATIAN Rouhollah, DERIS Zeinab et MEHRABI Marzieh, « La stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens lors d'apprentissage d'une langue étrangère », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 22 décembre 2009, vol. 3, n° 213, p. 93-113.
- RAUCENT Benoît, VERZAT Caroline, VILLENEUVE Louise et BORGHT Cécile Vander, *Accompagner des étudiants*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- RECETTES D'IRAN, *Les Meilleures Recettes d'Iran*, <https://recettes.de/iran>, consulté le 24 avril 2018.
- REISS Clotilde, « Éléments sur le système éducatif iranien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2008, n° 49, p. 154-159.
- REPUSSEAU Jean, *Bons et mauvais élèves*, [Paris], Casterman, 1978.
- REY-DEBOVE Josette, REY Alain et ROBERT Paul, *Le Petit Robert 2015*, Paris, Le Robert, 2014.
- RICHER Jean-Jacques, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, E.M.E & InterCommunications, 2011.
- RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette., France, 1985.
- RICHTERICH René et CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe., Strasbourg, 1977.
- ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, s.l., Editions OPHRYS, 2008, 228 p.
- ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne et REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE*, Paris, Hachette, 2011.
- ROEGIERX Xavier, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2000.
- ROSEN Evelyne et REINHARDT Claus, *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 2010.
- SALEHNIA Negar, « Norouz - La Revue de Téhéran | Iran », 2005, vol. 5.

SALINS Geneviève-Dominique de, Une introduction à l'ethnographie de la communication, pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère, Paris, Didier, 1992.

SAVILLE-TROIKE Muriel, The Ethnography of Communication, An Introduction, Oxford., Blackwell, 1982.

SCALLON Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, De Boeck, 2004.

SEIPEL Wilfried, MUSEUM Kunsthistorisches et SINT-PIETERSABDIJ Kunsthall, 7 000 ans d'art perse, Paris, Seuil, 2002.

SHAHID BEHESHTI UNIVERSITY, About SBU, <http://en.sbu.ac.ir/About/Pages/About%20S.B.U.aspx>, consulté le 27 janvier 2018.

SINGLY François de, L'enquête et ses méthodes, le questionnaire, Armand Colin-Romaine., Paris, 2005.

SITE CAPITAL, EN IRAN, LE SECTEUR DES TECHNOLOGIES FLEURIT A L'OMBRE DES SANCTIONS, <https://www.capital.fr/entreprises-marches/en-iran-le-secteur-des-technologies-fleurit-a-l-ombre-des-sanctions-1239230>, 7 août 2017, consulté le 13 avril 2018.

SITE DU COMITE D'AMITIE FRANCO-IRANIENNE, Le costume traditionnel iranien, <https://www.comiteafi.net/index.php/a-la-decouverte-de-l-iran/vie-quotidienne/473-le-costume-traditionnel-iranien>, 2010, consulté le 17 avril 2018.

SITE DU COMITE D'AMITIE FRANCO-IRANIENNE, La nuit d'Yalda, <https://www.comiteafi.net/index.php/a-la-decouverte-de-l-iran/vie-quotidienne/235-la-nuit-d-yalda>, 2007, consulté le 17 avril 2018.

SITE FRANCE INFO, La jeunesse iranienne accro à Instagram, <https://culturebox.francetvinfo.fr/le-bento/2017/10/21/la-jeunesse-iranienne-accro-a-instagram.html>, 21 octobre 2017, consulté le 29 avril 2018.

SITE L'ASIE EN DANSEUSE, « Iran : les zurkhaneh (maisons de force) ».

SITE PREMIERE, Asghar Farhadi, <http://www.premiere.fr/Star/Asghar-Farhadi>, consulté le 8 mai 2018.

SPRINGER Claude et HUVER Emmanuelle, L'évaluation en langues, 01 éd., Paris, Didier, 2011, 352 p.

STRATILAKI Sofia, FOUILLET Raphaële et BEACCO Jean-Claude, Éducation aux langues, Paris, Riveneuve éditions, 2013.

TAGLIANTE Christine, La classe de langue, Paris, Clé international, 2006.

TARDIEU Claire, La didactique des langues en 4 mots-clés, Paris, Ellipses, 2008.

TARDIF Jaques, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques., Montréal, 1992.

TEHRAN UNIVERSITY, تاریخچه, <http://ut.ac.ir/fa/page/200/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87>, consulté le 14 février 2018.

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

TEHRAN UNIVERSITY, گروه فرانسه - دانشکده زبانها و ادبیات خارجی, <http://ffil.ut.ac.ir/frdept>, consulté le 16 juin 2018.

TOUBAN Mehrozzaman et ZAMIR Amangaldi, « Les vêtements traditionnels d'Illâm - La Revue de Téhéran | Iran », La revue de Téhéran, 2013, n° 91.

TOUBOUL André, « Le Poids de l'expertise et de l'expérience Dans Les Pratiques d'enseignement En Éducation Physique et Sportive : Étude de Cas Contrastés En Savate Boxe Française », Doctorant au Lemme, EA 3692, Équipe AP3E, Université P.Sabatier, 2007 p.

TRUDGILL Peter, Introduction : Sociolinguistics and Sociolinguistics , In : Trudgil. (Ed.) Sociolinguistic patterns in British English, Edward Arnold., London, 1978.

UNESCO Centre du patrimoine, Bam et son paysage culturel, <http://whc.unesco.org/fr/list/1208/>, consulté le 13 avril 2018.

VAN DE CRAEN Piet, « Developmental Communicative Competence and Attitudes in Education », Bulletin C.I.L.A, 1980, vol. 31, p. 31-48 , 44.

VIALLO Virginie Billaud et BOUCHARD Robert, Images et apprentissages, Torino, L'Harmattan, 2002.

VIANIN Pierre, La motivation scolaire, Bruxelles, De Boeck, 2006.

VINATIER Isabelle et KAHN Sabine, Le travail de l'enseignant, Bruxelles, De Boeck, 2013.

VIVIER-MURESAN Anne-Sophie, « Le code de politesse iranien (ta'ârof) ou la fiction du lien social », L'Homme. Revue française d'anthropologie, 1 décembre 2006, n° 180, p. 115-138.

WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet et JACKSON DON.D, Une logique de la communication, Le Seuil., Paris, 1976.

WHITE Ronald, « Communicative Competence, Registers and Second Language Teaching, In : IRAL », 1974, vol. 12, p. 127-141.

WIDDOWSON Henry George, Teaching Language as Communication, Oxford University Presse et LAL et (1998) [Skills, Abilities and contexte of Reality] dans Grabe W. [ed] : Foundations of Second Language Teaching, Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, University Presse., s.l., vol.18, 323-333 p.

WIDDOWSON Henry George et RICHTERICH René, Description, présentation et enseignement des langues, Paris, Hatier, 1981.

WINKIN Yves, Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain, Boeck-Wesmael., Bruxelles, 1996.

ZARAT Geneviève, Représentations de l'étranger et didactique des langues, [Paris], Didier, 1993.

Annexe 1

Questionnaires de l'enquête

Le questionnaire destiné aux enseignant(e)s - la série A (Les Universités Allameh Tabatabai, Shahid Beheshti, Azad Islamique la Branche Centrale et Téhéran)

Questions individuelles sur le profil des enseignant(e)s et l'enseignement du FLE

- 1- Dans quel établissement enseignez-vous ?
- 2- Quel est votre diplôme d'étude, et dans quel établissement l'avez-vous obtenu ?
- 3- Connaissez-vous une autre langue que le français ?
- 4- Êtes-vous allé(e) dans un pays francophone pour l'éducation ou l'orientation culturelle ?
- 5- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) ?
- 6- Les étudiants(e)s sont-ils attentifs (ves) et motivé(e)s pour participer activement au cours ?
- 7- Les manuels utilisés en contexte iranien (Reflets, Alter-ego, Le nouvel édito), sont-ils adaptés aux besoins des étudiants iraniens et transmettent-ils les objectifs d'apprentissage ?
- 8- Quels sont les types de matériaux que vous utilisez dans la classe ? (Compacts, par ex. disque, CD-Rom, DVD-Rom / légers, par ex. fascicules à structure souple / document authentiques).
- 9- Est-ce que le manuel utilisé dans le cours offre des situations réelles de communication et d'autonomie aux étudiant(e)s ?
- 10- Comment développez-vous les capacités langagières du FLE chez des étudiants en matière d'interaction et de conversation orale ?
- 11- Est-ce que vous utilisez des documents sonores ou audiovisuels hors du manuel pour développer la compétence de communication ?
- 12- À votre avis quels sont les manques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère de notre système éducatif ?
- 13- Que préconisez-vous pour améliorer la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans notre système éducatif ?

Le questionnaire destiné aux enseignantes - la série B (Les Universités Allameh Tabatabai, Shahid Beheshti, Azad Islamique et Téhéran)

Les questions fermées

1. Vous êtes :

a) un Homme ☐

b) une Femme ☐

2. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

a) Plus de 5 ans ☐

b) Plus de 10 ans ☐

c) Plus de 20 ans ☐

d) Plus de 30 ans ☐

3. Quel est votre volume horaire hebdomadaire d'enseignement du français ?

a) Plus de 10 heures par semaine ☐

b) Plus de 12 heures par semaine ☐

c) Plus de 18 heures par semaine ☐

d) Plus de 20 heures par semaine ☐

4. Combien avez-vous d'étudiants dans une classe ?

a) Plus de 10 ☐

b) Plus de 20 ☐

c) Plus de 30 ☐

5. Connaissez-vous vos étudiants ?

a) Très bien ☐

b) Bien ☐

c) Assez bien ☐

6. Comment qualifiez-vous vos relations avec vos étudiants ?

a) Distantes ☐

b) Amicales ☐

c) Profondes ☐

7. Avec qui parlez-vous le français ?

a) La famille ☐

b) Les amis ☐

c) Les étudiants ☐

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

d) Les autres enseignant(e)s de français ☐

8. Dans la classe, parlez-vous ...?

a) En français ☐

b) En persan ☐

c) En alternance persan et français ☐

9. Si vous alternez les deux langues, persan et français en classe, comment se fait l'alternance ?

a) Vous traduisez mot à mot en persan ☐

b) Vous traduisez seulement les mots difficiles ☐

c) Vous parlez occasionnellement en persan ☐

10. À l'extérieur de la classe, êtes-vous en contact avec la langue française ?

a) Oui ☐

b) Non ☐

11. Si oui par quels moyens maintenez-vous votre relation ?

a) Consulter de livres, de revues ou de journaux français

b) Consulter des nouveautés dans le domaine didactique, par Internet ou par des imprimés

c) Écouter des émissions de radio en français

d) Regarder de séries, d'épisodes et de films francophones à la télévision

e) Traduire du persan vers le français

f) autre, précisez

12. Pourquoi avez-vous choisi d'être enseignant(e) de français ?

a) Pour sa valeur sociale ☐

b) Pour réaliser des ambitions personnelles ☐

c) Par passion pour ce métier

d) Autre précisez

13. Quels matériels utilisez-vous dans votre cours ?

a) Le tableau et le marqueur

b) Des dessins et des figurines

c) Un magnétophone

d) Un ordinateur

e) Le guide du professeur

f) autre, précisez

14. Rencontrez-vous des difficultés dans la classe ?

EBRAHIMI Anita | L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien. Université d'Angers, 2018.

a) Oui ☐

b) Non ☐

Si oui, à quoi sont dues ces difficultés ?

Les questions ouvertes

1. Avant de commencer votre carrière d'enseignant, avez-vous suivi des formations en didactique des langues étrangères ? Si oui, où l'avez-vous fait ?
2. Que représente pour vous la langue française en générale ?
3. Que représente pour vous la langue française ?
 - a) En expression orale
 - b) En expression écrite
 - c) En compréhension orale
 - d) En compréhension écrite
4. D'après vous, qu'est-ce qu'un manuel pertinent pour l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire iranien ?
5. Comment est-il possible en contexte universitaire iranien de pratiquer l'enseignement/apprentissage du FLE dans des situations réelles et naturelles ?
6. Chaque enseignant a un style d'enseignement différent des autres enseignants : quel est le vôtre pour enseigner le FLE et motiver vos étudiants ?
7. Pour vous, qu'est-ce qu'un bon et un mauvais étudiant ?
8. Quels objectifs pédagogiques voulez-vous atteindre à la fin de l'année scolaire ?
9. Connaissez-vous l'approche communicative qui est la base de l'apprentissage de la compétence de communication ?
10. Comment les étudiants apprennent-ils la compétence de communication en langue cible ?
11. Y a-t-il des sujets paradoxaux dans les manuels du FLE utilisés en contexte universitaire iranien qui contrarient les aspects socioculturels de l'Iran ?

Le questionnaire destiné aux étudiant(e)s

Intérêt de l'enseignant pour son cours :

Les enseignant(e)s...	Faible ضعیف	Moyen متوسط	Bien خوب	Excellent عالی
Cherchent à donner l'envie d'apprendre برانگیختن میل به یادگیری				
Utilisent différents supports pédagogiques استفاده از وسایل آموزشی مختلف				
Montrent de l'intérêt et de l'enthousiasme نشان دادن اشتیاق و علاقه به تدریس				

Clarté du cours :

Les enseignant(e)s...	Faible	Moyen	Bien	Excellent
Parlent d'une voix non monotone صحبت به شیوه متنوع				
s'expriment clairement توضیحات واضح و روشن				
avancent dans leur cours à une vitesse mesurée پیشروی در کلاس با یک سرعت مشخص				
utilisent le tableau pour rendre leur cours plus clair استفاده از تابلو برای شفاف سازی مطالب در کلاس				

Relations avec les étudiants :

Les enseignant(e)s...	Faible	Moyen	Bien	Excellent
acceptent des points de vue divergents پذیرش نقطه نظرات و دیدگاه های متفاوت				
apportent de l'aide en cas d'incompréhension کمک به دانشجویان در صورت عدم درک مطالب				

montrent du respect et de l'intérêt envers les étudiants احترام و علاقه به دانشجویان				
sont d'un contact facile امکان برقراری ارتباطی ساده و آسان با مدرس				

Organisation du cours :

Les enseignant(e)s...	Faible	Moyen	Bien	Excellent
donnent les objectifs de leur cours تحقق بخشیدن به اهداف کلاس				
présentent le cours de manière organisée ارائه کلاس سازمان یافته و منظم				
donnent des documents authentiques ارائه اسناد کمک آموزشی				
font des transitions logiques entre les compétences ارتباط منطقی بین مهارتها				
donnent aux étudiants l'occasion de parler فرصت سخنرانی و گفتگو به دانشجویان				
font des synthèses utiles lors de leur cours ارائه سنتز و نتیجه گیری مفید در کلاس				

Incitation à la participation :

Les enseignant(e)s...	Faible	Moyen	Bien	Excellent
encouragent les questions et les commentaires ترغیب و تشویق به مطرح کردن سوالات و نظریه ها				
posent des questions individuellement aux étudiants پرسش سوالات فردی از دانشجویان				

posent des questions à la classe entière پرسیدن سوال از کل کلاس				
--	--	--	--	--

Explications :

Les enseignant(e)s...	Faible	Moyen	Bien	Excellent
utilisent des exemples ارائه مثال				
répètent ce qui est difficile تکرار مطالب سخت و دشوار				
Identifient et soulignent des points clés تاکید روی نکات اصلی				
donnent des détails بیان جزئیات				

Remarque :

Les questions ouvertes

1- Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre la langue française ? Quelle est votre motivation pour apprendre la langue française comme langue étrangère ?

چرا زبان فرانسه را برای فراگیری انتخاب کرده اید؟ انگیزه شما برای فراگیری این زبان به عنوان یک زبان خارجی چیست؟

2- Les manuels utilisés en contexte universitaire iranien renforcent-ils vos compétences communicatives en langue française ?

ایا متدهای استفاده شده در دانشگاه مهارتهای ارتباطی شما را به زبان فرانسه تقویت میکند؟

3- Avez-vous continué l'apprentissage de la langue française en dehors de l'université ? dans des situations telles que parler à vos amis, lire des livres, regarder des films, écouter des musiques ou des nouvelles françaises.

ایا در خارج از دانشگاه به فراگیری زبان فرانسه ادامه میدهید؟ مانند صحبت با دوستانتان، خواندن کتاب، دیدن فیلم، گوش کردن به موزیک یا اخبار به زبان فرانسه؟

4- Profitez-vous des échanges en classe pour parler de vos opinions et de vos idées en français ?

ایا از تبادل نظر ها در کلاس بهره مند میشوید برای بیان عقاید خود به زبان فرانسه ؟

5- Est-ce que le manuel utilisé dans la classe vous donne la possibilité de communiquer de manière réelle et naturelle ?

ایا متد استفاده شده در کلاس امکان مکالمه به صورت واقعی و طبیعی را برای شما فراهم می آورد ؟

6- Qu'attendez-vous de notre système éducatif concernant les matériaux et les supports d'apprentissage pour développer les compétences communicatives en FLE ?

توقع شما از سیستم آموزشیمان در رابطه با ابزار های آموزشی برای بهبود مهارت های ارتباطی به زبان فرانسه چیست ؟

Annexe 2

Concernant **les actualités de l'Iran** nous pouvons consulter les sites :

Iran French Radio : <http://french.trib.ir/info/iran-actualite/item/378251-zoom-sur-la-presse-iranienne-16-ao%C3%BBt> - Zoom sur la presse iranienne (16 août)

Le Figaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/international/2018/04/15/01003-20180415ARTFIG00169-assad-mise-sur-ses-allies-russes-et-iraniens.php> - Après les frappes, Assad mise sur ses alliés russes et iraniens

S'agissant **des voyages en Iran** nous pouvons consulter les sites :

Le Figaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/culture/2017/03/11/03004-20170311ARTFIG00113-on-peut-enfin-voir-les-tresors-caches-du-musee-d-art-contemporain-de-teheran.php> - On peut enfin voir les trésors cachés du Musée d'art contemporain de Téhéran

Le Figaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/voyages/2017/03/08/30003-20170308ARTFIG00316-les-merveilles-de-l-iran-a-ne-pas-rater.php> - Les merveilles de l'Iran à ne pas rater

Le Figaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/voyages/2017/02/20/30003-20170220ARTFIG00016-quel-itineraire-pour-un-premier-voyage-en-iran.php> - Quel itinéraire pour un premier voyage en Iran

Le Figaro.fr : <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/01/20/20002-20170120ARTFIG00019-l-iran-destination-tendance-en-2017.php> - L'Iran, destination tendance en 2017

Concernant **les coutumes, les traditions et la culture de l'Iran** nous pouvons consulter les articles sur les sites :

La Revue de TEHERAN : <http://www.teheran.ir/spip.php?article978#gsc.tab=0> - La culture populaire en Iran : ses formes, son histoire, ses croyances

La Revue de TEHERAN : <http://www.teheran.ir/spip.php?article383#gsc.tab=0> - Culture populaire iranienne - Œuvre posthume de Sâdegh Hedâyat Les influences

La Revue de TEHERAN : <http://www.teheran.ir/spip.php?article243#gsc.tab=0> - Les influences du Shâhnâmeh de Ferdowsi sur la langue, la philosophie et la pensée iraniennes

S'agissant **des cérémonies iraniennes**, nous pouvons consulter les sites :

Routard.com : <http://www.routard.com/guide/iran/3500/traditions.htm> - Traditions et coutumes Iran

Rfi : <http://www.rfi.fr/moyen-orient/20150320-norouz-2015-nouvel-an-persan-arrive-printemps-centre-culturel-zoroastrien-paris> - Norouz, le Nouvel an persan arrive avec le printemps

Annexe 3

S'agissant **des monuments historiques et des patrimoines de l'Iran** nous pouvons consulter les sites :

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=KIYBSkLTXxQ> - L'Iran dévoilé

Dailymotion : <https://www.dailymotion.com/video/x38s34> - Iran : Persépolis, capitale des achéménides

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=YKbPDrRRizk> - Iran, de Persépolis à Ispahan - Échappées belles

Dailymotion : <https://www.dailymotion.com/video/x38ri5> - Palais sassanide de Sarvestan (Iran)

Concernant **la cuisine iranienne** nous pouvons consulter le site :

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=Ig-sYBA1wCA> - [Iranian/Persian Cuisine] Eggplants with tomatoes recipe (Bâdemdjoun bâ godjé)

Concernant **l'archéologie iranienne** nous pouvons consulter le site :

Dailymotion : <https://www.dailymotion.com/video/x38net> - Téhéran : musée archéologique et musée Reza Abassi

Concernant **l'industrie du tourisme en Iran** nous pouvons consulter les sites :

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=-V5tZ37K4P4> - Iran : la révolution touristique

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=7GfD76Tul9Q> - Vidéo : en Iran, le boom du tourisme

YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=mPLyIfEnxxw> - Un début de voyage qui m'a scotché ° Iran °

S'agissant **des quartiers de Téhéran** nous pouvons consulter les sites :

Dailymotion : <https://www.dailymotion.com/video/x38njz> - Téhéran le quartier de Darband

Dailymotion : <https://www.dailymotion.com/video/x38nvj> - Téhéran le palais d'été du Shah à Sa'ad Abad

La table des matières

Sommaire.....	5
----------------------	----------

Introduction générale.....	6
-----------------------------------	----------

Partie 1 : Le cadre théorique	10
--	-----------

Introduction	11
--------------------	----

Chapitre 1 L'enseignement/l'apprentissage de la langue française en Iran.....	12
--	-----------

Introduction	13
--------------------	----

1.1.1 Le système éducatif iranien	14
---	----

1.1.2 L'enseignement de la langue française dans le contexte universitaire	17
--	----

1.1.3 Les programmes de l'enseignement du français à l'université.....	19
--	----

1.1.4 Qualité de l'enseignement du français dans le contexte universitaire.....	19
---	----

1.1.5 L'articulation entre le contexte social et le contexte didactique.....	21
--	----

1.1.6 Les méthodologies d'enseignement	23
--	----

1.1.7 Les pratiques en classe de français	24
---	----

1.1.8 Le rôle de l'enseignant	26
-------------------------------------	----

1.1.9 Le rôle de l'apprenant	29
------------------------------------	----

1.1.10 Le rôle du manuel	30
--------------------------------	----

1.1.11 Le rôle de la langue maternelle dans les cours de langues étrangères	32
---	----

1.1.12 Le support et l'environnement électronique dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte universitaire	36
--	----

Conclusion.....	38
-----------------	----

Chapitre 2 La place de l'approche communicative dans le contexte universitaire iranien	40
---	-----------

Introduction	41
--------------------	----

1.2.1 L'approche communicative dans le contexte iranien	42
---	----

Les besoins de communication des apprenants et l'approche fonctionnelle	44
---	----

Les tâches communicatives et l'approche actionnelle	47
---	----

Les stratégies d'apprentissage.....	49
-------------------------------------	----

1.2.2 L'origine de la « compétence de communication »	53
---	----

Le concept de compétence en langue	54
--	----

Les composantes de la compétence de communication	56
---	----

1.2.3 Utilisation et modèles de compétence de communication	59
---	----

Le modèle de Canale et Swain	60
------------------------------------	----

Le modèle Speaking de Hymes	61
Le modèle de Sophie Moirand	62
Le modèle d'Abbou	63
Le modèle proposé par le Conseil de l'Europe	64
1.2.4 L'ethnographie de la communication	66
La modélisation systémique des communications	68
La contextualisation systémique des communications	69
Conclusion	72
Chapitre 3 L'analyse des manuels de FLE utilisés dans le contexte universitaire iranien	74
Introduction	75
1.3.1 L'étude des manuels <i>Reflets</i> , <i>Alter-Ego</i> et <i>Le Nouvel Édito</i>	76
Le manuel <i>Reflets</i>	77
Le manuel <i>Alter-Égo</i>	80
Le manuel <i>Le Nouvel Édito</i>	82
Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel <i>Reflets</i>	84
Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel <i>Alter-Égo</i>	90
Les perspectives des tâches communicatives dans le manuel <i>Le Nouvel Édito</i>	98
Conclusion	105
Conclusion de la première partie	107
Partie 2 : L'enquête de terrain	109
Introduction	110
Chapitre 4 Les entretiens avec des enseignant(e)s, des étudiant(e)s iranien(ne)s et les enregistrements des cours	111
Introduction	112
2.4.1 Déroulement de l'enquête	113
Les questionnaires	114
Les entretiens avec les enseignant(e)s et les étudiant(e)s	117
Les enregistrements et l'observation de classes de FLE en Iran	121
L'interprétation des entretiens et des enregistrements	143
Conclusion	146
Chapitre 5 Analyse des questions, destinées aux enseignant(e)s	147
Introduction	148

2.5.1	Analyse des questions.....	149
	Analyse des questions ouvertes série A, destinées aux enseignant(e)s.....	150
	Analyse des questions fermées série B, destinées aux enseignantes	161
	Analyse des questions ouvertes série B, destinées aux enseignantes	181
	Analyses et interprétations des données	198
	Conclusion	201
Chapitre 6	Analyse des questions destinées aux étudiant(e)s	203
	Introduction	204
2.6.1	Analyse des questions.....	205
	Analyse des questions fermées destinées aux étudiant(e)s.....	206
	Analyse des questions ouvertes destinées aux étudiant(e)s.....	220
	Analyses et interprétations des données	226
	Conclusion.....	228
	Conclusion de la deuxième partie.....	229
Partie 3 :	Contextualisation des tâches communicatives.....	232
	Introduction	233
Chapitre 7	Présentation des idées de tâches adaptées au contexte iranien.....	234
	Introduction	235
3.7.1	L'élaboration d'un manuel pertinent du FLE comprenant des tâches communicatives contextualisées	236
	Les représentations culturelles	239
	Les représentations des documents authentiques	240
	Les représentations des thématiques	242
	Les représentations des activités communicatives à travers les thématiques liées au contexte iranien.....	243
	Conclusion.....	258
Chapitre 8	Mise en relation des images fixes avec des objets culturels	259
	Introduction	260
	Contextualisation des images dans le manuel du FLE	261
	Les images des vêtements traditionnels	262
	Les images des tribus nomades de différentes régions d'Iran	267
	Les images des régions, des patrimoines, des antiquités et des sources littéraires	272
	Conclusion.....	280
Chapitre 9	Mise en relation des images animées avec des objets culturels	281

Introduction	282
L'apprentissage du FLE par les supports audiovisuels en contexte universitaire iranien	283
L'image animée dans le manuel du FLE iranien.....	284
L'enseignement/l'apprentissage du FLE avec des documents audiovisuels	285
Proposition de tâches avec les équipements vidéo/DVD.....	286
L'évaluation des compétences communicatives	292
Conclusion.....	299
Conclusion de la troisième partie	300
Conclusion générale.....	302
Perspective de la recherche.....	304
Bibliographie	307
Annexe 1.....	316
Annexe 2.....	324
Annexe 3.....	326
La table des matières.....	327

L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien

Ce travail est une contribution théorique, méthodologique et pratique qui propose la contextualisation des tâches communicatives pour développer la compétence de communication en français, langue étrangère, chez les étudiants iraniens.

Les tâches proposées dans un manuel de FLE jouent un rôle central dans l'acquisition des compétences communicatives.

Ainsi, il est important que les étudiants acquièrent les compétences à travers des tâches pertinentes qui correspondent à leur environnement socioculturel.

Cette thèse tente d'établir une relation logique entre les activités communicatives intégrées au manuel de FLE iranien et les aspects culturels de l'Iran.

Elle met en lumière la contextualisation des tâches grâce aux documents écrits, audiovisuels, images fixes et animées.

Cette thèse tente de rendre l'autonomie aux étudiants en proposant des activités adaptées à leur contexte socioculturel.

Mots clés : FLE (Français Langue Étrangère), enseignement, apprentissage, tâche, compétence de communication, contexte, contextualisation

Acquisition of communication skills in teaching French as a foreign language in the context of Iranian universities

This work is a theoretical, methodological and practical contribution that proposes the contextualization of communicative tasks to develop communication skills in learning French, as a foreign language in the context of Iranian students.

The tasks proposed in a FLE textbook play a central role in the acquisition of communication skills.

As such, it is important that students acquire skills through relevant tasks that fit their socio-cultural environment.

This thesis attempts to establish a logical relationship between communication activities, as part of an Iranian textbook of FLE, and the cultural aspects of Iran.

It highlights the contextualization of tasks by means of written documents, audio-visual media, and still and animated images.

This thesis attempts to enhance students' learning autonomy by proposing activities adapted to their socio-cultural context.

Keywords : FFL (French as a Foreign Language), teaching, learning, task, communication skills, context, contextualization

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e)
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le / /

Titre : L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère, en contexte universitaire iranien.

Mots clés : FLE (Français Langue Étrangère), enseignement, apprentissage, compétence de communication, tâche, contexte, contextualisation

Résumé : Ce travail est une contribution théorique, méthodologique et pratique qui propose la contextualisation des tâches communicatives pour développer la compétence de communication en français, langue étrangère, chez les étudiants iraniens.

Les tâches proposées dans un manuel de FLE jouent un rôle central dans l'acquisition des compétences communicatives. Ainsi, il est important que les étudiants acquièrent les compétences à travers des tâches pertinentes qui correspondent à leur environnement socioculturel.

Cette thèse tente d'établir une relation logique entre les activités communicatives intégrées au manuel de FLE iranien et les aspects culturels de l'Iran.

Elle met en lumière la contextualisation des tâches grâce aux documents écrits, audiovisuels, images fixes et animées.

Cette thèse tente de rendre l'autonomie aux étudiants en proposant des activités adaptées à leur contexte socioculturel.

Title: Acquisition of communication skills in teaching French as a foreign language in the context of Iranian universities

Keywords: FFL (French as a Foreign Language), teaching, learning, task, communication skills, context, contextualization

Abstract: This work is a theoretical, methodological and practical contribution that proposes the contextualization of communicative tasks to develop communication skills in French, a foreign language, among Iranian students.

The tasks represented in an FFL manual play a key role in the acquisition of communicative skills.

Thus, it is important that students acquire skills through relevant tasks that fit their socio-cultural environment.

This thesis attempts to establish a logical relationship between communicative activities integrated into a manual of Iranian FFL and cultural aspects of Iran.

It highlights the contextualization of tasks thanks to written documents, audiovisuals, still and animated images.

This thesis attempts to empower students by proposing activities adapted to their socio-cultural context.