

# Sommaire

1

Editorial

2

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

5

Rapport

Le colloque étudiant 2018

7

La nouvelle

L'analyse de sept romans dans des séminaires de Gozar-e Ketab, à l'Université Tarbiat Modares

9

Article de recherche

Des difficultés de l'enseignement de la traduction

21

Etude analytique des applications mobiles iraniennes du FLE

33

La lecture littéraire dans la classe du FLE: Le rôle des enseignants et la compétence interculturelle des apprenants en Iran

47

L'importance des interactions orales dans l'apprentissage de FLE et le rôle de l'enseignant dans ces interactions

59

Le cinéma et l'enseignement de la littérature

67

Résumés

**Rédactrice en chef:** Seyedeh Yassamine Sajjadi

**Directrice:** Fatemeh Khamoush

**Secrétaire générale de l'Association:** Mobina Ghanbarinia

**Conseillère culturelle:** Roya Letafati

maître de conférences à l'Université Tarbiat Modares

**Comité de rédaction:** Seyedeh Yassamine Sajjadi/Fatemeh Khamoush

Motahareh Moradian/Shiva Vahed/Zeinab Karimi/Bita Hashemian nejad

/RaziyehSadeghpour/Setareh Mohaddes/Siavash Hashemian

**Éditrice:** Motahareh Moradian

**La mise en page:** Amena Mostafapour

این نشریه دارای مجوز شماره ۸۱۹۰/۱۹۳۵ در تاریخ ۱۳۹۵/۳/۱۷ از معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه تربیت مدرس است.



1 Revue semestrielle de l'Association des étu-  
dants français de l'Université Tarbiat Modares

Numéro 4  
Printemps et été  
2018

**Didactra**

# Editorial

Seyedeh Yassamine Sadjadi  
Rédactrice en chef de Didactra

**Enfin le printemps nous donne Sa couronne, Et ses parfums précieux ;  
Enfin parmi les prairies Refleuries S'égarer nos pas joyeux.  
Henri Durand (1818-1842)**

Le temps passe si vite, il est donc conseillé, de vérifier chaque mois où en sont les progrès de la réalisation des objectifs dans les délais impartis. En tant que la rédactrice en chef de Didactra, je suis ravie de vous dédier un nouveau volume de cette revue qui n'a pas été préparée que par la coopération et par les efforts sans fin du comité de rédaction et scientifique de la revue.

Cher lecteurs, nous sommes heureux de vous présenter le quatrième numéro de Didactra, la revue scientifique de l'Association des étudiants de la langue française de l'université Tarbiat Modares. Ce nouveau numéro est consacré à publier les articles reçues de notre colloque étudiant 2018 qui a eu lieu le 15 Baïman 1396. C'est une grande fierté pour nous aujourd'hui de pouvoir nous adresser à vous par le biais de cette revue après des longs mois de préparation et de recherche.

Le train de notre revue est encore sur les rails pour atteindre les gares suivantes de son chemin. Et chaque volume qui viendrait de paraître au long de ce chemin serait comme un cadeau délicieux que nos efforts nous donnent. Soyez certain(e) donc que toutes nouvelles idées et toutes coopérations seront accueillies à bras ouverts. Un grand merci spécial à toutes et à tous qui ont participé à l'accomplissement de ce beau projet.

# Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

## Le lectorat

La revue semestrielle **Didactra** est une revue scientifique d'étudiant, réalisée à l'Université Tarbiat Modares, le département du français, pour un vaste public de spécialistes de langues : enseignants, universitaires et chercheurs en didactique, linguistique, civilisation, littérature... Les auteurs tiendront compte de la spécificité et de la diversité de ce lectorat, tant dans le contenu que dans la forme de leur article, qui doit être « accessible » au plus grand nombre.

## Les articles

Les articles soumis doivent être inédits, et seront précédés d'un résumé en français (10 lignes max.) et de mots-clés (8 au maximum) en français et en anglais. La revue accepte des contributions d'articles traitant de questions plus théoriques ou générales qui ne dépasseront pas 8000 mots. Les articles de synthèse ou communications de résultats de recherches doivent rendre compte d'un travail original et faire preuve de rigueur scientifique dans un langage clair et accessible. Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.

## Les conditions

1) Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.

2) Les auteurs dont les articles ont été acceptés en cèdent les droits de façon permanente à Didactra, notamment pour la constitution des archives de la revue.

3) Les auteurs dont les articles ou rubriques ont été

acceptés garantissent la revue Didactra contre tout recours ou action de tiers (éditeurs, auteurs, etc.) dont les droits d'auteur auraient été enfreints de façon délibérée ou non.

## La procédure

1) Les auteurs soumettent une version électronique (fichier au format .doc) de leur article à *didactra.revue@yahoo.com* en vue de l'examen par le Comité de lecture de la revue. Un accusé de réception sera envoyé dès l'enregistrement de leur soumission.

2) En cas d'acceptation, ils corrigent et amendent leur texte suite aux commentaires éventuels du Comité, puis adressent à la même adresse citée ci-dessus, la version finale par courriel (formats .doc + .pdf).

Noter que, en dehors



des caractères spéciaux, la police à utiliser est Times New Roman doit être utilisée.

## Le format de présentation

Le titre de l'article doit être informatif et concis (de 3 à 8 mots significatifs).

Tous les textes sont justifiés.

Les notes doivent être réduites au strict nécessaire.

Les figures, illustrations et tableaux incorporés au texte doivent être numérotés de « 1 » à « n » à l'intérieur de l'article, et accompagnés de légendes.

## Polices à utiliser, interligne

Vous utiliserez impérativement la police Times New Roman. Le format de la police doit être le suivant.

Titre 1 : Times New Roman 18, gras.

Titre 2 : Times New Roman 16, normal

Titre 3 : Times New Roman 16, normal

Notes de bas de page : Times New Roman 10

Normal : Times New Roman 12

Vous utiliserez un interligne de 1,5 et vous justifierez votre texte.

Normes bibliographiques : D'après les normes d'APA de 2010

1. Références pour monographie (livre) :

Hidden, M. (2014). *Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.

2. Article de périodique (papier): Rousseau, F. L. et Vallerand, R. J. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 197-211.

3. Article de périodique électronique (par la mention « En ligne ») : Sinclair, F. & Naud, J (2005). L'intervention en petite enfance : Pour une éducation développementale.

Education et francophonie, 33(2), 28-43. En ligne

[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII\\_2-028.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2-028.pdf).

Références plus générales pour citation  
- La dimension sémantique globale du texte est assurée donc par le fait que le texte apparaisse comme une séquence de thèmes (Hidden, 2014, P.53).

- Dulac (2004) a observé que ...

- Si la référence comporte plus de deux auteurs : De nombreuses observations (Schneuwly et al. 1989) ont montré que ...

## Rappels typographiques

Les signes [ : ; ? % ] se composent avec un espace insécable avant et un espace après.

La virgule et le point n'ont pas d'espace avant.

Les guillemets typographiques ont « un espace insécable avant »

Les signes : (parenthèses) accolades [crochets] n'ont pas d'espace à l'intérieur.

Points de suspension... (sans espace avant).

# Le colloque étudiant 2018



L'association des étudiants de l'Université Tarbiat Modares a organisé le 4 février 2018 son premier colloque étudiant avec la collaboration de Vice-présidence de gestion des Affaires culturelles de ladite université. Le thème de ce colloque consistait en « Les enjeux de l'enseignement universitaire du français en Iran », articulé autour de 5 axes principaux : un regard porté sur les cursus universitaires ; un regard porté sur les méthodologies de l'enseignement ; une réflexion sur les problèmes de l'enseignement universitaire de la littérature française ; une réflexion sur les problèmes de l'enseignement de la traduction et les

problèmes de l'apprentissage de la « Conversation » et de la « Grammaire » en licence.

Ce colloque, qui a été organisé grâce à Madame le docteur Letafati, membre du corps professoral et conseillère des affaires culturelles de l'Université, ainsi que grâce à Monsieur le docteur Gachmardi, le directeur du département de français de l'université, a visé à donner l'occasion aux étudiants de master en didactique du FLE, en traduction, en plus aux doctorants en didactique du FLE d'écrire et de discuter de leurs problèmes lors leurs processus d'apprentissage à l'université.

Plus d'une cinquantaine d'étudiants et d'enseignants

des universités publiques et privées de l'Iran étaient présents depuis 8h30 à la salle Allameh Jafari de la faculté des Sciences Humaines de l'Université. Cet événement a été commencé par les allocutions de Monsieur le docteur Gholam hosseinzadeh, le doyen de la faculté des Sciences Humaines ; Monsieur le docteur Gashmardi ; Madame le docteur Letafati ; Monsieur le docteur Ahmadi, le président de AILLF ; Monsieur Criquet, l'attaché culturel de l'Ambassade de France, qui ont tous souligné l'importance de l'organisation de ce type de colloque qui permettrait aux décideurs d'identifier les manques et de trouver des solutions plus



efficaces dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

Treize interventions se sont présentées dans le cadre de trois séances plénières sur la didactique du FLE, la littérature et la traduction. L'association avait déterminé la durée de chaque intervention 15 minutes avec 5 minutes de questions réponses. Il est à mentionner que toutes les propositions avaient soumises au comité scientifique de l'association des étudiants de l'Université qui en avait évalué la pertinence et la scientificité. Le colloque a continué jusqu'à 15h00 et à la clôture de cet évènement scientifique un prix a été remis à chacun des conférenciers, en plus une attestation à chacun des participants. A l'issue du colloque, une sélection des meilleurs articles a donné lieu à la publication d'un numéro spécial du magazine «DIDACTRA».



La nouvelle Shiva Vahed

## L'analyse de sept romans dans des séminaires de Gozar-e Ketab, à l'Université Tarbiat-Modares

Les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> séminaires scientifiques-culturels de *Gozar-e Ketab*, intitulés « un regard sur les candidats et les gagnants du prix Goncourt », ont eu lieu le 19 et le 26 février à 15h dans la Salle *Ostad Shakoui* de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université *Tarbiat-Modares*. Les étudiants du département de la langue française ont procédé à présenter et analyser les 7 romans publiés en France et sélectionnés pour l'obtention du prix Goncourt 2017.

Dans le séminaire du 19 février dont l'ouverture était réservée à Mme MORADIAN, représentante du jury étudiant de l'Université *Tarbiat-Modares* au Liban, afin de donner un




نگاهی به نامزدها و برندگان  
جایزه ادبی گنکور

نیلز / سامر / گنجینه های ما / رویایی ها

دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، سالن استاد شکویی  
دوشنبه ۷ اسفند ۱۳۹۶ / ساعت ۱۵

دانشگاه تربیت مدرس  
معاونت فرهنگی و اجتماعی

Gozareketab



نگاهی به نامزدها و برندگان  
جایزه ادبی گنکور

باخیتا / هنر از دست دادن / دستور جلسه

دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، سالن استاد شکویی  
دوشنبه ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ / ساعت ۱۵

PRIX  
GONCOURT

دانشگاه تربیت مدرس  
معاونت فرهنگی و اجتماعی

Gozareketab

rapport de son voyage à Beyrouth ; Mme SADJADI, Mme VAHED et Mme HASHEMIAN NEJAD ont respectivement présenté et donné un résumé des romans : *L'art de perdre* d'Alice Zeniter, gagnant du prix « Goncourt des lycéens » ; *Bakhita* de Véronique Olmi, gagnant du prix « Le Choix Goncourt de l'Orient » et *L'ordre du jour* d'Eric Vuillard, gagnant du prix « Goncourt ».

Le séminaire du 26 février a été assigné à la présentation des autres candidats du prix Goncourt. Dans ce séminaire, *Summer* de Monica Sabolo, *Niels* d'Alexis Ragouneau, *Nos richesses* de Kaouther Adimi et *Les rêveuses* de Frédéric Verger ont été analysés et présentés respectivement par Mme SADEGH POOR, Mme YAGHOobi, Mme SADIDI et Mme ALIZADEH.



Le principal thème de tous ces œuvres étaient l'interculturalité : le rôle de la famille, les effets de la guerre, l'immigration, l'esclavage, la liberté et ... . Enfin, il est à noter que les séminaires de *Gozar-e Ketab*, démarrés en 2017 par le vice-président culturel et social de l'Université *Tarbiat-Modares*, ont pour but de propager la culture de la lecture parmi les étudiants iraniens.



Article de recherche

# Des difficultés de l'enseignement de la traduction

Mahnaz Ahadi<sup>1</sup>, Master en traductologie, Université Alzahra

## Résumé

De nos jours, l'importance de la traduction n'est méconnue à personne. La mise en place des grandes instances internationales et le développement des échanges ont conféré au traducteur et à l'interprète une place sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Par ailleurs, la traduction fut jadis considérée comme quelque chose d'inné et pendant des siècles, l'idée de l'impossibilité d'enseigner l'art de traduire régnait parmi les meilleurs auteurs. Or, aujourd'hui, il y a un consensus général sur le fait que l'enseignement de la traduction est difficile mais pas impossible. De même, un peu de recul historique révèle les fautes des interprètes incompetents qui ont abouti à des conséquences tragiques, ce qui confère une grande importance à l'attention qui devrait être portée à la formation universitaire des futurs traducteurs aux quatre coins du monde.

Dans les cadres de cette intervention, en cherchant à aborder de manière très succincte, les différentes manières d'enseigner l'art de traduire et leurs spécificités, nous visons à lever un coin du voile sur les difficultés et les obstacles qui se dressent sur la voie de la formation universitaire des futurs traducteurs de métier. De plus, en tant que titulaire d'un master en traductologie qui a côtoyé in situ et in visu ces problèmes, nous avancerons, autant que possible, des propositions destinées à améliorer l'enseignement de la traduction.

**Mots-clés:** Enseignement, Traduction, Problème, Enseignant, Futurs traducteurs.

1- mahnaz.ahadi6776@gmail.com

## Introduction

Les langues sont diverses, ce qui reflète le besoin de traduire. L'intérêt de la traduction se situe dans le fait qu'elle permet d'éviter la babélisation du monde et de préserver la diversité linguistique et culturelle. Comme vous le savez mieux que moi, à l'heure actuelle, l'anglais est une langue dominante aux quatre coins du monde et règne dans plus de trois quarts des communications mondiales. Mais les langues constituent une partie de l'identité des individus et elles ont vu le jour « dans le sillage des nationalismes, de la recherche d'une identité, d'une différence. » (Herbulot, 1998 : 375) Ce qui rend la traduction de plus en plus importante puisqu'elle permet « les échanges entre les Etats sans qu'une langue commune donne l'impression d'une hégémonie quelconque ou d'un abandon des identités nationales. » (Ibid.)

Autrefois, on attribuait le succès des premiers traducteurs comme Cicéron, Benjamin et etc. à leur don, puisqu'ils n'avaient pas de maître, ce qui donne la naissance à cette idée que « l'on naît traducteur, on ne le devient pas ». Mais à la suite de « l'augmentation des échanges, de l'intensification des technologies, de la création des grandes instances internationales » (Ibid. 376) le nombre des traducteurs-nés n'était plus suffisant, c'est ainsi que l'idée de l'enseignement de la traduction a fini par s'imposer après une ère où elle était considérée comme impossible. Comme le souligne à juste titre J. Delisle (1998), « traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage. Mais difficile ne veut pas dire impossible. » Je souscris totalement à ce que déclare Herbulot en réponse à cette question « naît-on ou devient-on traducteur? Ni l'un ni

l'autre pour moi, il y faut des deux », ce que je trouve justifié par son argument suivant: « Qu'on le considère comme un artiste ou comme un artisan, le traducteur doit, comme l'un et l'autre, posséder un don naturel, et il lui faut recevoir une formation pour tirer le meilleur de ce don. » (1998 : 377) Chartier insiste non seulement sur la possibilité mais sur la nécessité de l'enseignement de la traduction en tant qu'objet d'étude. Il partage l'avis de P. Bensimon qui déclare: « Mettre l'accent sur ce qu'on appellera la dimension instrumentale de l'acte de traduction, c'est fournir d'emblée un contrepoids -combien salubre- à la conception néfaste, longtemps prédominante, du traduire comme une pratique purement intuitive, esthétique, relevant de l'art et non de la technique, et tournant résolument le dos à toute science » (2009 : 120)

Avant d'acquérir son autonomie dans le monde de l'enseignement universitaire à l'initiative d'Antoine Velleman, la traduction était au service de l'enseignement de lettres et à «la célébration du culte des œuvres inaccessibles de façon directe. » (Bocquet, 2009 : 175) En Iran, depuis cinq décennies environ, la discipline de la traduction du français est enseignée à l'Université et les universités de Téhéran, Al-Zahra, Tarbiat Modarres, Allameh Tabatabaï, Ferdowsi de Mechhed, Azad islamique de Téhéran, la branche centrale, Azad islamique, la branche des sciences et des recherches, Azad de Arak, Azad de Mechad délivrent aujourd'hui des licences et des masters en traduction.

Nous allons passer en revue dans la section suivante les diverses manières de la formation à la traduction professionnelle et leurs avantages ainsi que leurs inconvénients respectifs.

## Types de formation au métier de traducteur : intérêts et inconvénients

Outre «la formation en milieu universitaire», se trouvent deux autres options pour les candidats à la traduction : « l'auto-apprentissage » et «la formation en entreprise en mode apprenti ». (Gile, 2005)

Comme son nom l'indique, dans l'auto-apprentissage, l'apprenant qui n'a pas reçu de formation préalable, table sur ses connaissances linguistiques et extralinguistiques et procède à traduire et c'est par la pratique qu'il acquiert le savoir et le savoir-faire dont il a besoin. L'auto-apprentissage n'oblige pas l'apprenant à passer «un temps de formation non rémunéré» (Ibid. 21) Cependant ce moyen n'est pas sans inconvénients. Le premier d'entre eux, c'est la durée longue de l'apprentissage. En effet, l'autodidacte tente de trouver des solutions pour résoudre des problèmes posés lors de la traduction, mais il ne bénéficie pas «des conseils d'un collègue expérimenté ou d'une orientation méthodologique de la part de formateurs» (Ibid.), ce qui aboutit à «un apprentissage par tâtonnement ... qui risque d'être long». (Ibid.) D'autre part, on est témoin à ce fait que certains autodidactes, malgré leurs expériences précieuses, ne disposent pas de «compétences, techniques ou autres, que des traducteurs plus jeunes ont acquis en cours de formation ». (Ibid.) Ce qui traduit bel et bien l'intérêt de la formation. Enfin, les autodidactes ne jouissent pas d'un accès favorable au marché du travail. En réalité, la qualification universitaire ou professionnelle a acquis ses lettres de noblesse auprès des employeurs qui la voient «susceptible de permettre un démarrage dans de bonnes conditions auprès d'un client ». (Ibid. 22)

Parmi les traducteurs, il y en a ceux qui se

forment à la traduction professionnelle «dans une entreprise de traduction ou dans un service de traduction, sous la responsabilité d'un traducteur expérimenté.» (Ibid.) Ce type de formation fournit un terrain favorable pour l'apprenti traducteur et lui permet de se former et de gagner sa vie, il est donc souhaitable pour ceux qui «ne peuvent se permettre une absence de revenu pendant une période prolongée.» (Ibid.) De plus, contrairement à la formation dans la Tour d'ivoire universitaire, on a affaire ici à un type de formation qui permet à l'apprenant de se former en situation réelle et de confronter aux réalités du métier. Toutefois, ce type de formation présente aussi un certain nombre d'inconvénients. Tout d'abord, celui qui prend en charge d'apprendre la nouvelle recrue n'a pas reçu en général une formation de formateur. La contrainte de temps est une autre difficulté qui se pose. En effet, comme le fait remarquer Gile «le temps des collègues chargés d'initier le débutant est partagé entre l'activité de traduction proprement dite et la formation de l'apprenti [...] et leur charge de travail n'est pas nécessairement allégée par leur employeur pour qu'ils puissent s'occuper de la nouvelle recrue. » (Ibid.)

Contrairement à ces deux types de formation, la formation universitaire fournit aux étudiants «un environnement consacré à l'apprenant avec peu d'interférence du monde extérieur, un programme de formation spécialement conçu pour l'apprentissage, une équipe de formateurs qui se consacrent à l'assignement» (Ibid. 23), ce qui l'a fait surnommer «la voie royale» (Ibid.) pour se former à la traduction professionnelle où l'étudiant prend connaissance de tout ce qui le sépare d'un traducteur compétent. Qui plus est, le diplôme universitaire accordé à la fin d'études permet au futur traducteur de

s'intégrer facilement au marché du travail. Il ne faut pourtant pas dissimuler que la formation universitaire comporte bien des difficultés et des inconvénients. En effet, si ce type de formation convient à une partie des étudiants qui peuvent y consacrer tout leur temps, ce n'est pas le cas pour beaucoup d'autres qui, de plus en plus nombreux, travaillent et qui sont en général obligés de sécher les cours. La section suivante passe en revue les autres difficultés de l'enseignement de la traduction à l'Université et présente quelques stratégies d'optimisation en la matière.

## Enseignement de la traduction à l'Université : problèmes et stratégies

La plupart des ouvrages qui sont consacrés à l'enseignement de la traduction professionnelle reconnaissent qu'il y a un besoin criant d'ordre méthodologique. Gabet le justifie ainsi : « l'intérêt pour la pédagogie de la traduction professionnelle est relativement récent et il y a quantitativement moins de recherches en méthodologie de la traduction par rapport aux autres domaines [...] De plus, les objectifs et les méthodes ne peuvent être identiques selon qu'il s'agit de former des traducteurs techniques, des traducteurs littéraires ou des interprètes. Nous avons affaire, de ce fait, à une discipline qui est à la recherche d'une méthodologie. » (1998 : 110) Or, cela ne signifie pas que cette discipline est en crise, tout au contraire, « elle est en cheminement, en questionnement. Donc, en évolution, ce qui est un signe de vitalité. » (Delisle et Lee-Jahnke, 1998 : 4)

Un autre problème fondamental est que la plupart des enseignants qui donnent les cours de traduction n'ont pas reçu de formation en traductologie. De même qu'il n'est pas logique de confier le cours de médecine à

un enseignant qui n'est pas spécialiste dudit domaine, seuls les traductologues méritent d'assurer l'enseignement de la traduction, mais la réalité montre autre chose et on constate que ce sont des spécialistes de linguistique, de didactique, de littérature ignorant la traductologie et dans le meilleurs des cas, des traducteurs spécialisés et des praticiens en relation concrète et constante avec la traduction et «formés eux-mêmes selon différentes théories enseignent, les professionnels ayant fait un doctorat en traductologie étant encore extrêmement clairsemés.» (Déjean Le Féal, cité par Gabet, 1998 : 110) En effet, cette réalité découle de l'existence d'une conception solidement ancrée dans le sens commun du grand public selon laquelle celui qui maîtrise deux langues est à même de traduire et d'enseigner l'art de traduire. La compétence linguistique est une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir traduire ou enseigner l'art de traduire. Le bilinguisme est une chose, traduire en est une autre et l'enseignement de la traduction encore une troisième. Il importe donc que l'enseignement de la traduction soit assuré par des spécialistes de la traduction et des enseignants qui disposent d'une compétence pédagogique et traductionnelle, car l'enseignant de la traduction à l'Université doit être en mesure « d'expliquer sur le plan théorique ce qu'implique le processus de traduction et de pouvoir vérifier par la pratique les aspects grammaticaux de l'acte traductionnel.» (Guillaume, 2009 : 150)

De plus, la méthode de travail ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants, ce qui est dû à « l'existence de différentes théories contemporaines de la traduction (théories linguistiques et communicative ainsi que celle du «skopos») et au manque d'une formation

de formateurs en bonne et due forme.» (Karla Déjean Le Féal, cité par Gabet, 1998 : 110) Les étudiants peuvent se sentir perplexes devant la diversité des méthodes et des critères d'évaluation des enseignants. En outre, les enseignants ont généralement tendance à façonner leur enseignement d'après «leur propre conception de la traduction et leur propre perception des fonctions du traducteur.» (Gabet, 1998 : 110) Il existe des enseignants qui envisagent la traduction comme un simple transfert des mots. Lesdits enseignants, même s'ils sont conscients de l'autonomie de la traduction professionnelle par rapport aux méthodes et aux buts de la traduction pédagogique, ils donnent la priorité au perfectionnement linguistique plutôt qu'à la formation de traducteurs. Organiser «un cours transversal de méthodologie de la traduction toutes langues confondues, des négociations sur les modalités de contrôle et un atelier d'un ou deux jours, réalisé par un enseignant expérimenté» comptent parmi de divers moyens étant à la disposition du directeur de département afin d'établir un consensus entre les collègues. (Gile, 2005 : 228)

En général, les programmes universitaires ne prennent pas en compte l'évolution du marché et les besoins des futurs traducteurs comme il faut : « les connaissances et le savoir-faire enseignés à l'Université sont souvent en retard par rapport à l'évolution du marché [...] et les programmes comportent souvent des enseignements qui ne sont pas directement pertinents aux besoins des futurs traducteurs.» Ces éléments non pertinents comme le cours d'histoire de la traduction n'ont rien à voir avec ce qui sera attendu du futur certifié et au lieu de combler l'écart qui existe entre l'étudiant et le traducteur professionnel, le creusent davantage. Le temps

est précieux, car l'apprentissage du français fait partie également du cahier des charges du programme et ce sont les besoins des futurs traducteurs et l'évolution du marché qui doivent infléchir les programmes. De surcroît, connaître le marché de la traduction bien qu'il ne soit pas nécessaire pour enseigner les principes méthodologiques de la traduction, n'est pas sans avantages. En effet, une telle connaissance permet à l'enseignant de « donner des indications très utiles aux étudiants sur des questions telles que l'organisation du travail, les relations avec les clients et les collègues, les prix à pratiquer, les devis, le travail en réseau, etc.» (Gile, 2005 : 227)

En outre, l'Université doit aider les étudiants à confronter aux réalités du métier et les enseignants et la direction du département doivent jeter un pont entre l'Université et le monde du travail et fournir des stages en entreprise. Les étudiants doivent sortir de la Tour d'ivoire universitaire.

Une autre question qui se pose concerne des notions théoriques au cours de traduction. Depuis environ deux décennies, l'enseignement de la traduction par la pratique et dépourvu de toute notion théorique a été battu en brèche. « Il apparaît donc aujourd'hui que dans les milieux professionnels on estime que la formation du traducteur doit allier théorie et pratique et que surtout la théorie, ou la réflexion, doit permettre d'ordonner la transmission du savoir.» Tel est l'avis de Ballard (cité par Gabet, 1998 : 112), qui est admis généralement par les professionnels. D'après les professionnels, la formation théorique change la vision que les étudiants ont de la traduction et aide ces derniers à prendre des décisions pour



résoudre les problèmes qui se dressent sur la voie de la traduction et à justifier leurs choix traductifs d'une manière objective et avec plus de certitude. Et dans l'optique de Leppihalme, prendre connaissance des théories traductologiques «est synonyme d'encouragement et d'accroissement de leur confiance en eux, en ce qu'il leur montre que des problèmes sur lesquels ils butent font l'objet de recherches.» (Kim, 2013 : 27)

En effet, le manque de théorie au cours de traduction conduit à « un mode aléatoire et impressionniste d'enseignement de la traduction qui ne se fonde sur aucune théorie ni aucune méthode particulière » (Bocquet, 2009 : 176) ni aucun programme pédagogique à proprement parler et ni aucune étude préalable des compétences que les étudiants doivent acquérir au cours de quelques années de formation. Ballard décrit bien cette méthode qui prévaut encore chez beaucoup de professeurs de traduction. Hélas: «la méthode traditionnelle de la traduction de semaine en semaine en espérant parvenir à un certain degré de compétence par une pratique intuitive et non raisonnée et non assaisonnée de remarques faites au fil des textes et dont l'objet est purement ponctuel puisqu'il ne vise que l'effectuation du texte en cours (au lieu d'être rapporté à une vision d'ensemble). » (Ibid.)

Bocquet insiste à son tour sur un enseignement de la traduction basé sur le retour par déduction des acquis de la

traductologie et se dresse contre ceux qui se contentent de leur seule expérience et qui sont indifférents à l'égard de la théorie. Il écrit à ce sujet : « [...] même dans l'hypothèse où l'on finit par admettre que ce que l'on va transmettre, ce n'est pas son expérience, mais les principes et les règles qu'on a tirés de cette expérience, peut-on sans forfanterie transmettre les fruits de sa toute petite expérience personnelle de rien du tout, quel que soit le nombre de pages qu'on a traduit, sans connaître les fruits de l'expérience des milliers d'autres traducteurs anciens ou contemporains ? » (Ibid. 175) Et d'ajouter: «quelle perte de temps, quel gâchis et quelle extraordinaire prétention de remplacer par son expérience personnelle des siècles de réflexion. » (Ibid. 177) L'enseignement sans théorie n'est pas profitable pour ceux qui se destinent à devenir des traducteurs professionnels et «on peut se dispenser de tel cours parce que l'on est intrinsèquement doué (ou pas) pour la traduction et qu'après tout, il n'y a pas de cours à proprement parler, comme on peut parler de cours de linguistique, de civilisation ou de littérature, soit l'un des rares cours auquel on peut assister sans avoir nécessairement préparé quoi que ce soit, en espérant sans doute, malgré tout, en retenir et en retirer quelque chose.» (Wecksteen, 2009 : 65) Et les étudiants « n'ont pas l'impression de faire des progrès. Ils ne retrouvent guère les considérations didactiques susceptibles de fournir les bases nécessaires à la structuration d'un cours, à la progression dans le processus d'apprentissage, à une utilisation ciblée d'exercices variés.» (Stefanink, Ibid. : 66)

Bien qu'à l'heure actuelle, les théories traductologiques revêtent une certaine légitimité dans la formation professionnalisante et le cours de théorie

de la traduction a généralement lieu une fois par semaine dans le sixième semestre, leur entrée n'est pas sans problèmes. En effet, les théories sont nombreuses et le temps est bien limité, ce qui oblige l'enseignant à prendre en considération le degré de complexité de chacune de ces théories et le temps et l'énergie qu'elles impliquent de la part des étudiants et choisir des théories qui sont « susceptibles de guider le traducteur dans sa démarche de routine ainsi que dans ses décisions face à des problèmes, avec un support conceptuel et terminologique aussi léger que possible. » (Gile, 2005 : 32) La théorie du sens et les théories fonctionnalistes allemandes comptent parmi des théories qui impliquent « un investissement minime et fournissent des références conceptuelles directement applicables à la démarche traductive. » (Ibid. 31) C'est alors que la classification des stratégies traductionnelles proposée par Vinay et Darbelnet peut être nuisible car « si elle est enseignée en tant que méthode de traduction, elle risque de favoriser la traduction par équivalence linguistique » dont le bon traducteur devra se dépendre. (Ibid. 201)

En outre, le cours de théorie est souvent trop abstrait. Se contenter de présenter quelques théories de la traduction qui sont moins utiles sans donner des exemples réels et concrets et des exercices en liaison avec les théories et leur application ne sera pas satisfaisant. Cette situation est due à la non formation en traductologie des enseignants qui dispensent les cours de théorie. Pour aider les étudiants à comprendre les théories en profondeur, ces dernières doivent aller de pair avec la pratique. L'enseignant peut partager également ses expériences de traduction en la matière. Comme exercice, l'enseignant peut demander aux étudiants de mettre en application telle ou telle théorie à leurs

traductions et de comparer les avantages et les inconvénients des théories apprises.

Ne sont pas rares des enseignants qui « imposent leurs normes personnelles dans l'évaluation et la correction des textes produits en langue d'arrivée. » (Gile, 2005 : 230) Une telle attitude normative est dangereuse, car elle peut être préjudiciable à la sensibilité et à la créativité des étudiants. De plus, aucun enseignant n'est exempt d'erreur et il arrive qu'un étudiant puisse « trouver des unités lexicales et des tournures que l'enseignant ne connaît pas ou dont il n'est pas capable d'évaluer la justesse dans le sociolecte concerné. » (Gile, 2005 : 230)

Contrairement à ce qui se passe dans un cours universitaire magistral, l'enseignant de la traduction n'est plus considéré comme un simple transmetteur des savoirs et les apprenants comme des récepteurs passifs. En effet, comme le fait remarquer Jean-Paule Narcy, l'enseignant doit jouer un rôle triple à savoir : « organisateur et gestionnaire de formations, conseiller des apprenants (ou encore « tuteur »), interlocuteur des apprenants ». (Cité par Cuq et Gruca, 2005 : 145)

Un cours centré sur les étudiants est donc « un cours mixte », où l'on assiste à « une combinaison de discussion, de réactivité des étudiants et d'interventions constructives des enseignants. » L'intérêt majeur des interactions qui peuvent se dérouler aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes est « de sensibiliser les étudiants à des points de vue autres que le leur ou celui de l'enseignant et de leur donner l'occasion d'argumenter pour défendre leur choix donc de réfléchir aux raisons qui les ont motivés. » (Chartier, 2009 : 121)

Au lieu d'un échange limité entre l'enseignant et quelques étudiants et pour

pousser les étudiants passifs à exprimer leurs opinions, l'enseignant peut recourir à des activités de groupe. Il est indéniable que ces activités peuvent enrichir l'expérience sociale et personnelle des étudiants et leur fournir des techniques interpersonnelles que les futurs certifiés ne pourront échapper dans le monde du travail. (Kim, 2013 : 25)

Une autre difficulté que rencontre l'enseignant est liée au choix des textes utilisés en cours de traduction. En effet, il doit prendre en considération le niveau des étudiants et choisir un texte de départ ni difficile « car les étudiants éprouveront des difficultés à discuter sur la traduction du fait de problèmes de compréhension », ni trop facile, « car les étudiants ne seront guère motivés ». (Kim, 2013 : 76) Mais on constate que dans la plupart des cas, les enseignants choisissent la difficulté des textes selon leur « seule intuition, sans prise en compte spécifique des objectifs du cours et du niveau des étudiants [...] » (Ibid.)

Qui plus est, dans la plupart des universités, les enseignants se contentent des extraits d'article de presse ou de littérature. Comme le fait remarquer Chartier « En ce qui concerne la typologie de textes, il me semble que nous faisons souvent preuve de frilosité, voire d'autocensure dans notre sélection. Rares sont les textes qui appartiennent à d'autres genres que celui du roman, rares également sont ceux qui confrontent les étudiants à des niveaux de langue autres que soutenus (parler noir, certains sociolectes, langue argotique, néologisante, vulgaire) et qui, justement, exigeraient de lui qu'il opère des choix réfléchis et s'interroge sur les limites de la traduction. » (2009 : 123-124)

L'enseignant doit également prendre en compte le marché du travail et proposer « des textes demandés par le marché, à savoir





essentiellement les documents spécialisés issus de tous les secteurs de l'économie, et notamment des nouvelles technologies, en bref, les textes opératoires, contractuels, publicitaires, dont auront besoin les entreprises et organisations de demain. » (Lavault-Olléon, cité par Kim, 2013 : 75)

Bien que les textes authentiques ne soient pas la clef de tous les problèmes que soulève l'enseignement de la traduction, ils permettent « d'habituer le futur traducteur aux types de textes qu'il rencontrera par la suite dans son environnement professionnel. » (Gile, 2005 : 203)

Un autre point important à souligner dans ce cadre c'est que l'utilisation des textes authentiques déjà traduits par l'enseignant ou déjà employés dans un autre cours de traduction présente des atouts considérables : « leurs pièges et difficultés sont déjà connus de l'enseignant et permettent une sélection adaptée au niveau du groupe d'étudiants concernés, ainsi qu'un meilleur traitement de chacun des problèmes qui s'y présenteront pour eux. » (Ibid.) Qui plus est, traduire un texte inconnu souvent choisi pour sa seule difficulté est difficile pour les étudiants, l'enseignant peut donc choisir des textes littéraires parmi les œuvres déjà introduites dans les cours de lecture afin de résoudre « le paradoxe d'une épreuve dans laquelle le traducteur n'a pas le temps de se familiariser avec un texte privé de ses critères naturels de clôture car délimité seulement par l'action arbitraire « des ciseaux du pédagogue » ». (Ladmiral, cité par chartier, 2009 : 124)

Un autre piège où l'enseignant peut tomber est celui des équivalences linguistiques. En effet, certains enseignants n'approuvent que des équivalences linguistiques régulières qu'ils ont apprises

lors de leur propre formation même si cela aboutit à une traduction insignifiante et ils « sanctionnent comme faute ou maladresse un autre choix de l'étudiant qui rend aussi bien l'idée de l'original. » (Gile, 2005 : 229) Comme le fait remarquer Talleyrand « Tout ce qui est excessif est insignifiant » (cité par Bocquet, 2009 : 176); l'enseignant doit donc veiller à ne pas rester prisonnier de ces équivalences linguistiques.

De surcroît, certains enseignants ont l'habitude de donner « le corrigé traditionnel », mais cette démarche est préjudiciable au futur traducteur parce qu'« elle risque d'accréditer l'idée qu'il existe une traduction optimale, celle de l'enseignant. » (Gile, 2005 : 213) Comme le souligne à juste titre Lavault-Olléon « la traduction peut être plurielle, de nature complexe et dynamique ; de plus, elle n'est ni une, ni absolue, et n'est jamais parfaite. C'est pourquoi l'enseignant n'est pas en mesure de donner une traduction unique et sans faille. » (Cité par Kim, 2013: 24)

Il n'est guère donc possible de tabler sur l'existence de solutions comme en mathématiques. Pour empêcher les étudiants habitués au corrigé traditionnel de ne pas perdre leur assurance, l'enseignant peut agir ainsi : « il peut lire sa traduction, de préférence en rappelant de bonnes solutions proposées par eux-mêmes et en remplaçant éventuellement ses propres choix par des propositions des étudiants qu'il estime meilleures, tout cela afin de les sensibiliser à l'existence d'une valeur ajoutée qu'ils peuvent chercher au fond d'eux-mêmes, par opposition à l'apprentissage passif de recettes de traduction. » (Gile, 2005 : 213)

En outre, il n'y a pas de consensus entre les enseignants sur le concept de faute même si cette dernière est évidente. Cette absence

de consensus s'explique par l'existence de différents critères parmi les enseignants. En effet, d'après certains enseignants, c'est « la distance entre le contenu de l'original et le contenu de la traduction » qui détermine le degré de l'importance d'une faute. Ainsi pour eux, « un contresens serait plus grave qu'un faux sens, et celui-ci serait plus grave qu'un glissement de sens. » (Ibid. 219) C'est alors que pour certains autres, le degré de l'importance d'une faute est fonction des conséquences qu'elle entraîne pour le lecteur. Dans l'optique desdits enseignants, « un petit glissement de sens qui passe inaperçu peut avoir des conséquences bien plus importantes qu'une erreur grossière qui attire immédiatement l'attention. » (Ibid.)

Une autre difficulté que soulève l'enseignement de la traduction est liée à l'évaluation des activités de traduction qui se passent en équipe. Les enseignants doivent prendre en considération « les différences interindividuelles en termes de participation, effort et apprentissage » et ne pas accorder la même note à tous les membres d'une équipe (Kim, 2013: 26). En cas d'évaluation injuste, les forts seront découragés et les faibles prendront l'habitude de se reposer sur les plus forts.

Le marché du travail demande de plus en plus des traducteurs spécialisés et polyvalents ou selon Dornbush, des « injecteurs, motivés, formés d'ingénieur et de traducteur » (Gabet, 1998 : 111). La formation universitaire des futurs traducteurs doit donc comprendre également un volet d'apprentissage de l'utilisation « des outils technologiques, des engins et de la bidouille informatique » (Ibid.) afin de « familiariser l'étudiant à un univers informatique auquel il ne pourra échapper dans le monde du travail quel qu'il soit. » (Guillaume, 2009 : 150)



## Conclusion

L'ambition de cette communication est, sans prétention d'exhaustivité, de broser un tableau concret des problèmes que soulève l'enseignement de la traduction à l'Université. En parallèle, quelques propositions ont été avancées pour résoudre ces problèmes et baliser le chemin dans cette tâche si délicate. Comme on vient de le voir, les problèmes constatés sont nombreux et très disparates. On arrive donc à cette conclusion que les enseignants, la direction du département et les responsables de section doivent revoir l'enseignement de la traduction afin de proposer une formation qui puisse répondre au mieux aux besoins sociaux et aux demandes du marché du travail.

Je termine ma conclusion avec cette phrase de Delphine Chartier: « [...] une pratique raisonnée de la traduction contribuerait, même si les étudiants ne se destinent pas au métier de traducteur, à susciter chez eux le désir de traduire pour mieux comprendre leur propre langue et rencontrer l'étranger dans leur langue.» (2009 : 124)

## Bibliographie

-Bocquet, Claude (2009). « Traduire puis enseigner avant d'induire une théorie: le paradoxe historique de l'Ecole de Genève», dans Michel Ballard (dir.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras: Artois Presses Université, pp. 169-184.

- Chartier, Delphine (2009). « Version vs traduction. Enjeux et finalités », dans Michel Ballard (dir.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras: Artois Presses Université, pp. 113-125.

-Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Delisle, Jean & Lee-Jahnke, Hannelore (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Fontanet, Mathilde (2009). «Enseignement de la traduction: recherche d'un équilibre sensible», dans Michel Ballard (dir.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Arras: Artois Presses Université, pp. 217-233.

- Gabet, Dominique (1998). «La traduction : discipline ou interdiscipline ?» dans Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 107-113.

- Gile, Daniel (2005), *La traduction, la comprendre, l'apprendre*, Paris : PUF (Presses Universitaires de France).

-Guillaume, Astrid (2009). «La traduction : théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, tice ou non tice? », dans Michel Ballard (dir.), Traductologie et enseignement de traduction à l'Université, Arras: Artois Presses Université, pp. 145-156.

- Herbulot, Florence (1998). «La formation des traducteurs pour l'Europe d'aujourd'hui et de demain», dans Michel Ballard (dir.), Europe et traduction, Arras: Artois Presses Université, pp. 371-381.

- Kim, Daeyoung (2013). Pratiques et difficultés de l'enseignement de la traduction en Corée : comparaison avec sa pratique en France. Thèse de doctorat en Traductologie, École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00916702>.

-Wecksteen, Corinne (2009). «Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction», dans Michel Ballard (dir.), Traductologie et enseignement de traduction à l'Université, Arras: Artois Presses Université, pp. 65-89.



Les articles de recherche

# Etude analytique des applications mobiles iraniennes du FLE

Reza Bariche<sup>1</sup>/ Etudiant en didactique du FLE à l'université de Téhéran

## Résumé

Comme le résultat d'une des étapes successives de la révolution informatique, l'utilisation des applications mobiles a été augmentée en Iran. De même rythme, nous voyons le règne des applications d'apprentissage/d'enseignement dans tous les domaines. Concernant le français langue étrangère, sur Play Store, App Store et Café Bazar il y a plusieurs applications mobiles, gratuites ou payantes. Chez les développeurs iraniens aussi, il y a une tendance pour écrire et développer les applications mobiles du FLE. C'est dans un tel cadre que plusieurs applications mobiles iraniennes de FLE ont été nées. L'objectif de l'étude présente est de les étudier afin d'avoir un aperçu général de leur état actuel et connaître leurs avantages et inconvénients. Dans l'étude de ces applications, tout respectant le déroulement universitaire de notre recherche et ayant des points forts pédagogiques et numériques, nous avons vu, plusieurs points faibles parmi lesquels le manque d'un esprit académique, voire méthodologique vers didactique des langues étrangères s'est trouvé au centre.

**Mots-clés:** Applications mobiles iraniennes du FLE, Méthodologie de l'enseignement, stratégies d'apprentissage et d'enseignement, Style d'apprentissage, Diversité des apprenants.

1- rezabarishahari@gmail.com

## Introduction

A la suite de la révolution digitale datant d'une dizaine d'année, l'être humain est sous ses influences d'une manière directe ou indirecte, consciente ou inconsciente. Nous sommes tous, même si pas toujours facultativement, dans un grand contact avec ses résultats dont la vitesse de la communication et la facilité des échanges sont remarquables. La naissance des applications mobiles ; définies comme «le programme destiné à aider l'utilisateur d'un téléphone portable pour le traitement d'une tâche précise<sup>1</sup>» est la continuité logique de paraitre des téléphones mobiles intelligents. Statiquement parlant, dans le monde entier, le nombre de téléchargement d'applications mobiles gratuites en 2017 a atteint 253 milliards de fois. Pendant les années 2011-2015 ces applications ont gagnés un revenu de 45 milliards de Dollars et en 2017, 76 milliards de Dollars<sup>2</sup>. Grace à une telle marché tout à fait vierge et neuve, plusieurs spécialistes se sont occupés de développer des applications mobiles s'adressant à tous les domaines de la vie quotidienne parmi lesquelles nous étudierons celles de l'enseignement/l'apprentissage de la langue française développées par les spécialistes iraniens et pour le public persanophone. Donc si le résultat final de ces processus

est la formation des individus ayant des connaissances de la langue française, nous nous sentons responsables d'étudier la source de cet état : le contenu des applications mobiles iraniennes du FLE. C'est en s'appuyant sur un tel point de départ que nous essayerons d'analyser des applications mobiles iraniennes du FLE. Notre recherche va signaler que, malgré les points forts élémentaires de ses applications, en se trouvant dans un cadre isolé du monde de la didactique des langues étrangères, les développeurs ont produit des applications avec de grands problèmes pédagogiques, selon la didactique des langues et cultures, donc nous pouvons à peine considérer ces applications comme les sources fiables de l'enseignement/l'apprentissage de la langue française.

### **Ainsi nous nous efforcerons de répondre principalement aux questions suivantes :**

- 1- Méthodologiquement parlant, quels sont les grandes caractéristiques, concernant des avantages et des inconvénients des applications mobiles iraniennes du FLE ?
- 2- Pour augmenter l'efficacité, qu'est-ce que nécessite le développement des applications mobiles du FLE ?

Notre grande hypothèse est qu'avec un retour vers les apports de la didactique des

1- [www.laroussefr/application-mobile](http://www.laroussefr/application-mobile)  
2- <http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.statista.com%2Fstatistics%2F241587%2Fnumber-of-free-mobile-app-downloads-worldwide%2F>

langues et culture et les méthodologies admises par les recherches, il est possible de trouver une solution relativement solide afin d'effacer les points négatifs et d'avoir des applications mobiles plus efficaces qu'auparavant.

Avec une telle définition, il semble que cette recherche est la première étude exploratoire en Iran concernant ce sujet. Parmi des recherches faites dans notre pays, nous n'arrivons pas aux recherches ayant des relations directes avec la présente recherche mais il y avait des mémoires ou des thèses réalisées à l'étranger dont nous avons profité au cours de notre travail

Après avoir divisé les stratégies d'apprentissage à trois parties, Vee Harris(2002) dans son ouvrage a donné une définition des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et il a parlé de leur importance. Pour dire autrement Vee Harris et ses collègues y présentent à la fois les arguments plaidant pour une intégration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage de la langue seconde et les résultats de leurs projets de recherche d'action.

Olmedo Yudico Becerril (2012) dans son mémoire de master parle de la pratique des téléphones portables dans la classe de langue et les techniques variées et ses résultats .Ce mémoire vise à offrir une étude exploratoire de deux modalités d'apprentissage assez récentes: l'apprentissage mobile et la formation hybride.

Stijn Haelewyck dans sa recherche, a étudié profondément 67 applications mobiles du FLE écrites à l'Angleterre ou en France. Après avoir les analyser une par une, il a synthétisé ses études en s'appuyant sur leurs points forts et points faibles. Comme

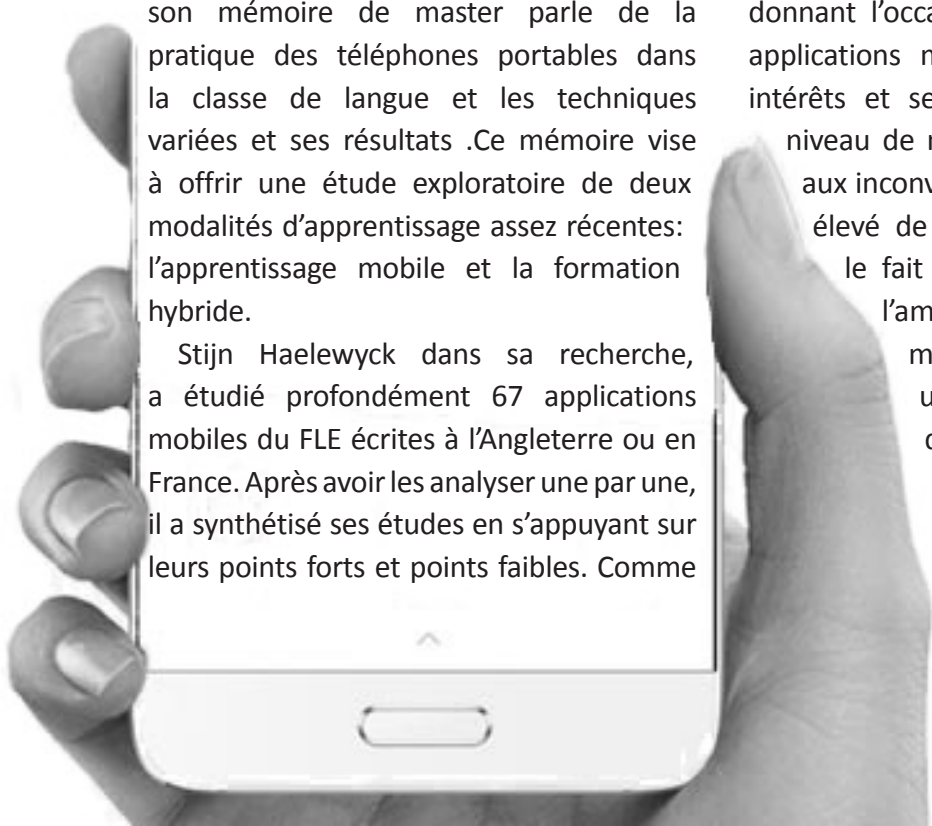
résultat de ses analyses, il nous présente plusieurs points positifs méthodologiques des applications mobiles françaises et anglaises du FLE qui aident l'apprenant à l'apprentissage et la maîtrise profonde de la langue française.

## Présentation générale des applications mobiles iraniennes du FLE :

Pour analyser le contenu d'une ressource il faut étudier ses constituants suivants : le quoi, le qui, le comment, le quand, le pourquoi et le pour qui. Mais pour avoir un style initial et pour approfondir notre analyse, tout en respectant cet ordre, nous avons présenté les divisions suivantes :

### Le nombre

Après avoir cherché sur Play Store, Café Bazar et App Store pour quelques fois, nous avons retenu 93 applications mobiles iraniennes du FLE jusqu'au 30 Azar 1396. Parmi les différentes versions existantes de chaque application, la dernière a été étudiée. Il nous semble que cette variété de nombre des applications pourrait aider son public à apprendre le français en donnant l'occasion de choisir le type des applications mobiles préférées selon ses intérêts et ses besoins langagier et son niveau de maîtrise de la langue. Quant aux inconvénients possibles du nombre élevé de ces applications, y compris le fait de mettre l'apprenant dans l'ambiguïté, nous pouvons mentionner qu'après avoir eu une grande expérience venant de l'utilisation de différentes applications mobiles, chaque apprenant pourra contrôler son déroulement.





## Le développement

Le développement de ces applications était fait par des équipes spécialistes du développement des applications mobiles, des équipes spécialistes ayant un membre francophone, des spécialistes francophones, des spécialistes non-francophones et des francophones non-spécialistes.

A cette étape un problème est remarquable : le manque de la connaissance profonde de la langue française et la formation d'enseignement du FLE chez les développeurs. Ayant peu de connaissances de la langue française et pour profiter des intérêts économiques, plusieurs personnes ont commencé à développer une application mobile avec de grandes erreurs méthodologiques. Par exemple, une équipe de développement des applications mobiles a développé une dizaine d'applications du FLE avec différents noms et différents prix tandis qu'il paraît qu'une seule application pourra faciliter l'apprentissage du français grâce à son contenu riche et la logique de la progression de sa formation. Comme nous signalerons plus bas, cette question est une des sources générales des points négatifs des applications mobiles iraniennes du FLE.

## La méthodologie

Parmi ces 93 applications, il y en a 10 qui sont pareilles et dont le seul point distinctif c'est le nom de chaque application. Nous avons aussi des applications copiées et traduites du français sans aucune créativité. Ici le seul point distinctif est la couverture des versions iraniennes et celles de l'étranger. Vu qu'un nombre considérable de ces applications ont été fait d'un simple copier-collage des applications mobiles françaises déjà existées et que la créativité des développeurs n'a pas été considérée comme la source infinie et riche d'une formation, et

que c'était le règne de l'imitation, la plupart de ces applications possèdent une méthodologie d'enseignement relativement pareille à celles produites en France. D'une autre part, nous voyons la dominance des méthodologies traditionnelles qui ont été rejetées depuis plusieurs années.

## Les objectifs pédagogiques

Parce que les développeurs n'avaient aucune connaissance de DLC et du FLE, ils ne sont pas arrivés à établir des objectifs pédagogiques selon leur public. Nous voyons donc la progression illogique de la formation des apprenants tandis qu'avec perspective actionnelle d'enseignement de la langue, il est conseillé de déterminer d'abord les objectifs linguistiques, communicatifs et pédagogiques à atteindre. Ainsi, tout le processus de l'enseignement avec toutes ses parties sera sous un ordre logique qui nous aidera à atteindre ces objectifs.

## Le prix

Nous avons 23 applications mobiles absolument payantes. Parmi celles qui restent, il y a des applications tout à fait gratuites et des applications freemiums ou semi-payantes, c'est-à-dire après avoir avancé un peu, l'utilisation de la suite de programme est à condition de l'acheter. Parmi les applications payantes il y a des applications de 40000/35000/30000 Toumans. Nous estimons qu'à cause du prix cher, plusieurs personnes seraient démotivées.

## Le contenu

Dans un regroupement un peu vaste, nous pouvons catégoriser des applications mobiles iraniennes du FLE dans les catégories suivantes :

Type des applications mobiles iraniennes du FLE	De grandes caractéristiques
les applications de la traduction	Pour traduire du français au persan et l'inverse. Ici nous avons l'occasion de trouver simplement l'équivalence des mots inconnus. Dans deux applications c'est possible de traduire non seulement des mots isolés mais les phrases et les textes aussi. Le problème est la mauvaise traduction et le fait de ne pas faire attention aux nuances sémantiques des mots.
Les applications du vocabulaire	l'objectif est connaître des vocabulaires français mais on n'a pas fait l'attention aux stratégies de la mémorisation, de l'entreposage et de l'application des savoirs prérequis. Quelque fois, il y a une image qui accompagne chaque mot, ce qui peut aider l'apprenant à trouver rapidement la signification de chaque vocabulaire. Ici les grands problèmes sont la limite typique des mots à apprendre et le manque de respect au passage de l'orale à l'écrit. C'est pour cela qu'une mauvaise diffusion entre l'orale, l'écrit et la prononciation est normalement faite. Selon l'ordre méthodologique, pour apprendre le vocabulaire, il faut commencer de l'introduction, puis la reproduction, la compréhension simple et complexe, la production simple et complexe, et enfin l'interaction, l'ordre qui n'était pas respecté dans le développement de ces applications.
Les applications de la grammaire	ces applications se sont occupées d'enseigner la grammaire française avec ses vastes divisions mais nous avons constaté la trace de la méthodologie grammaire-traduction tandis que selon les nouvelles approches de l'enseignement de la grammaire, c'est l'apprenant qui est responsable de découvrir ces règles à partir des exemples donnés et puis approfondir ces savoirs linguistiques et les pratiquer. Il faut ajouter que depuis plusieurs années, la grammaire a perdu sa place traditionnelle dans l'enseignement des langues étrangères et nous sommes orientés vers une nouvelle organisation de l'enseignement. Il y a donc une sorte de l'indifférence à l'égard des questions grammaticales et elles sont considérées comme une variable secondaire tandis que dans les applications iraniennes, la grammaire est une référence indispensable dans l'enseignement du français et l'hypothèse majeure est qu'il est impossible d'apprendre le français sans passer par un enseignement grammatical, ce qui est au contraire des apports méthodologiques dans lesquels l'accent est mis sur l'économie de l'enseignement de la grammaire.
Les applications de la conversation	En ce qui concerne ce type des applications, après avoir déterminé le cadre de la conversation, on présente des phrases et des structures fixes pour les mémoriser afin d'utiliser dans les situations réelles de la communication, pareille à la méthodologie SGAV. Aujourd'hui nous croyons que cette démarche ne peut pas aboutir à une vraie communication tandis que dans la situation réelle, il arrive toujours des choses inattendues. Il semble nécessaire de déterminer d'abord les vraies situations de communications dans lesquelles l'apprenant se trouvera dans sa vie réelle et essayer de créer une atmosphère naturelle de l'enseignement.
Les autres applications	qui ne sont pas propres à une des catégories précédentes et qui ne désignent pas une seule catégorie de la langue.

Tableau 1: les différents types des applications mobiles iraniennes du FLE

Une telle typologie nous montre le manque des applications étant complètement au service de la réalisation des tâches langagières et les besoins linguistiques des apprenants tandis que pour gagner une compétence communicative il faut essayer de maîtriser au maximum possible des compétences pragmatiques, socioculturelles et langagières des apprenants.

### L'évaluation

Aucune évaluation fidèle et fiable de la connaissance et de la performance de l'apprenant n'existe pas tandis que selon les normes académiques de l'évaluation, il faut avoir des évaluations associées aux tâches de l'apprenant, l'évaluation de capacité et l'évaluation continue. En revanche dans quelques applications il y a des simples exercices et une petite d'évaluation de ce que l'apprenant a répondu. L'importance de l'évaluation de performance de l'apprenant et lui donner la certification nécessaire est le reflet de la vie réelle dans laquelle l'être humain est obligé de remplir ses besoins. Quant à l'auto-évaluation il n'y a pas de grille d'auto-évaluation et pas de consigne pour la maîtriser chez les apprenants.

### La place de CECRL

Comme les développeurs n'avaient pas de formation guidée, ils ne connaissent pas le CECRL qui est constaté comme la norme acceptable par tout le monde et applicable dans les différentes situations d'apprentissage, par exemple nous n'avons pas vu de distinction de niveaux langagières des apprenants. Si dans quelques applications, il existe des rubriques sous le nom du niveau, cela n'a rien à voir avec la définition du CECRL des niveaux des apprenants. C'est la division faite par le développeur sans une logique scientifique.

L'avancement de l'enseignement de ces applications, est donc tout à fait au contraire d'ordre prescrit par le CECRL.

### La place de l'unité didactique

Nous ne voyons pas de respect à l'ordre des étapes de l'unité didactique dans l'avancement de l'apprentissage même dans une seule application. Ici les phénomènes sont traduits en avance et sont accessibles à l'apprenant. C'est l'application qui lui a donné des équivalences, la signification déductive et inductive et la réponse correcte. Dans une séquence didactique, des traces remarquables de la sensibilisation, ni de l'anticipation, ni de la systématisation ne sont pas abordées, bien qu'o exige d'une riche application d'englober toutes les activités langagières, c'est-à-dire la réception, la production, l'interaction et la médiation.

### Le besoin de la connexion à l'internet

Un grand nombre de ces applications marchent sans aucune connexion d'internet mais pour les autres, il faut d'abord avoir une connexion d'internet, ce qui met en question la mobiquité<sup>1</sup> de ces applications.

## Etude des points positifs et négatifs des applications mobiles iraniennes du FLE

Il semble que le degré d'intensité des points négatifs empêchent les apprenants d'avoir une progression de formation assez profonde et vite tandis que les points forts sont élémentaires et communs et avec un rôle facilitateur en surface.

Parmi ces grands points négatifs, il y en a deux dont nous avons traité comme l'exemple :

1- Mobiquité : mobile+ubiquité et l'ubiquité est le caractère de ce qui est partout.

	Les points positifs	Les points négatifs
1	L'apprentissage du français en toute circonstance et tout lieu	Le malentendu du rôle de l'enseignant, de l'apprenant et la définition de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères
2	L'apprentissage graduel du français sans aucune vitesse illogique	Le manque de la personnalisation de l'apprentissage
3	La diffusion de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la société iranienne	Pas de vraie tâche à réaliser La structure compliquée des explications
4	Pas de divulgation de l'information	Pas de participation active de l'apprenant
5	La réduction de restraints techniques vis-à-vis l'apprentissage mobile	Pas d'interprétation de la part de l'apprenant et de la part de l'application/le développeur
6	L'image de haute qualité associée à chaque mot	Pas de glossaire
7	La prononciation authentique	Pas de possibilité de partage
8	La facilité de l'utilisation	Pas de fonction de recherche
9	L'évidence de la navigation	La mise en pratique limitée à la traduction et aux savoirs grammaticaux déclaratifs
10	La lisibilité des textes sans zoomer pour les lire	Pas de fonctionnalité
11	La fonction convenable sur les différents appareils mobiles	La limitation des vocabulaires appris
12	La présence de plusieurs thèmes	Pas de réflexion critique
13	La notification	Pas de regroupement virtuel des apprenants
14	La détermination des niveaux de difficultés	le développeur n'est pas disponible, ni joignable
15	La clarté de mise en page	Des achats intégrés dans l'application
16	Les statistiques des mauvaises/bonnes réponses	Trop de répétitions
17	La liste des besoins particuliers	L'interface médiocre
18	L'image propre de chaque programme	La focalisation de la traduction
19	L'existence d'un dictionnaire illustré	Pas de collaboration possible
20	Les informations culturelles sur la France et les informations de voyage	Pas de distinction des compétences
21	Une référence accessible	Pas d'attention aux prérequis des apprenants
22	L'exemple d'une description de la langue française	Pas d'apprentissage actif
23	Le respect de l'orthographe	Pas de coup d'œil rétrospectif chez les développeurs
24	Peu de trace d'interlangue	Le manque du plaisir d'apprendre
25	La présentation des structures de base	Le manque d'un fondement pédagogique solide
26	L'analyse de la structure interne de la langue française	Les mauvaises traductions

Tableau 2: les points positifs et négatifs des applications mobiles iraniennes du FLE

Le malentendu du rôle de l'enseignant, de l'apprenant et la définition de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères

Contre ses définitions traditionnelles, tous les paramètres ci-dessus sont sous l'influence de nouveaux apports de la didactique des langues étrangères. Aujourd'hui dans le processus d'enseignement institutionnel ou non-institutionnel, l'enseignant est défini par son parcours discursif explicatif. Concernant des applications mobiles, l'apprenant les voit comme son enseignant donc la plupart des qualités d'un enseignant formel est applicable aux applications mobiles. D'ici nous attendons de ces applications mobiles d'être formelles, voire riche puisqu'elles sont les représentantes des vrais enseignants. Depuis plusieurs années, dans le domaine de

la didactique des langues, les recherches se sont concentrées sur les caractéristiques de bons apprenants et l'accent a aussi été mis sur l'apprenant mais tout cela ne signifie pas que l'enseignant a été déchargé de ses rôles. En revanche il a ses propres responsabilités et ses propres devoirs. Avec une telle définition il paraît évident que d'une application mobile on attend toujours plusieurs qualités parmi lesquelles la préparation des meilleurs contenus en avant, l'orientation de l'apprenant pendant l'apprentissage et son évaluation ponctuelle et continue, sont très importantes. Pour une bonne maîtrise des tâches d'une application mobile formelle, il faut profiter des différents types de stratégies d'enseignement. Il est nécessaire d'avoir des stratégies suivantes :

	Les types des stratégies d'enseignement, utiles dans une formation en mobile	La définition
1	L'identification des sources de difficulté	Deviner, trouver d'où viennent les problèmes qui causent de la difficulté et puis essayer de les résoudre en avance. Dans le domaine de TICE, il y en a beaucoup, par exemple ne pas être capable de mettre en jour l'application ou pas de habileté de l'inscription initiale
2	La mémorisation	Mémoriser les caractéristiques des apprenants puisqu'ils sont les usagers de la langue et les consommateurs de notre production
3	La reformulation	Cette stratégie est définie comme le fait de reformuler/paraphraser ce que les apprenants n'ont pas compris dans la première explication
4	L'élaboration	Fabriquer quelque chose/élaborer une chose intéressante de point de vue des apprenants et utile de point de vue de l'enseignement
5	L'explication	Dire quelque chose d'une façon facile à comprendre, à mémoriser. Présenter quelque chose d'une manière adéquate pour faciliter son apprentissage
6	Le regroupement	Faire des divisions et des catégories des contenus d'apprentissage, des apprenants selon les ordres logiques
7	La coopération	Prescrire des activités en équipe au maximum possible pour que les apprenants entrent dans des échanges linguistiques, culturelles et métalangagières
8	La gestion des émotions et des humeurs des apprenants	Orienter les sentiments des apprenants et les contrôler pour qu'ils ne détruisent pas leur apprentissage

Tableau 3: liste des stratégies d'enseignement qui servent à développer une application mobile du FLE



Toutes les stratégies ci-dessus sont au service d'une formation en profondeur de l'apprenant mais le grand problème est le manque presque total de ces stratégies chez les applications mobiles iraniennes du FLE. Ayant un style d'apprentissage forcément lié à un enseignant qui sait tous et qui fait tous et ayant un regard traditionnel vers la place de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, pour les développeurs iraniens le rôle de telle ou telle application est de transmettre directement des savoirs langagiers et c'est à l'apprenant de les entreposer. Nous ne voyons que de très petites traces de nouveaux apports de la didactique des langues.

De même raison et de même importance, de la part de l'apprenant, il est nécessaire, d'utiliser des stratégies d'apprentissages définies comme les activités effectuées par l'apprenant en train d'apprendre pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances.

L'objectif essentiel de nouvelles approches

pédagogiques est que, l'apprenant devienne autonome. Pour cela faire, il est obligé d'utiliser de différentes stratégies d'apprentissage, dans son processus d'apprentissage. L'essentiel est qu'un grand nombre des apprenants iraniens ont des connaissances insuffisantes des différents types des stratégies d'apprentissage. Pour eux, ce vaste domaine est réduit aux stratégies de la répétition, de la prise de note et plus ou moins de l'élaboration. La solution est, avant tous, qu'une application mobile présente directement à son public la définition des stratégies et leur explique l'importance des différents types de ces stratégies, puis leur donner l'occasion de les appliquer cela dit chez malheureusement les applications étudiées, il n'existe pas de grandes activités pour mettre l'apprenant à l'occasion d'utilisation de ces stratégies. Pour résumer il faut dire que dans les applications mobiles iraniennes du FLE, nous avons retenu le manque des occasions d'utilisation des stratégies d'apprentissage suivantes :

Les stratégies d'apprentissages d'une langue, nécessaire à		présenter aux apprenants pour atteindre ses objectifs	
1	La composition des rythmes et des rimes	10	La catégorisation/la hiérarchisation des idées
2	L'implication d'une nouvelle connaissance	11	Le regroupement et la classification des connaissances
3	L'écriture des idées principales	12	L'établissement de liens logiques entre les concepts
4	La création d'associations mentales et de réseaux sémantiques et d'image mentales vives	13	L'établissement de liens entre les nouvelles connaissances, celles déjà maîtrisées et les expériences personnelles
5	La mise en relation des savoirs de l'apprenant	14	La synthèse et le résumé
6	La révision et la récapitulation	15	La comparaison : similitudes, différences et oppositions
7	La récitation	16	L'organisation des informations
8	La recherche des idées principales d'un texte	17	L'élaboration des exemples
9	La préparation des schémas ou diagrammes	18	La préparation des devoirs en avance et leur correction pas à pas

Tableau 4: liste des stratégies d'apprentissage, utiles pour l'apprenant dans une formation en mobile



### Le manque de la personnalisation de l'apprentissage

Cette critique relève ne seulement du manque de la gestion des humeurs et des émotions de l'apprenant par les applications mobiles iraniennes du FLE, mais elle englobera plusieurs paramètres comme le fait d'être conscient de l'origine des besoins langagiers de l'apprenant, sa volonté, ses intérêts, ses propres caractéristiques et son style d'apprentissage. Avec une application mobile, il y aura une bonne occasion de la personnalisation de l'enseignement mais les applications iraniennes n'ont distingué, comme les différentes variétés de la typologie des apprenants, qu'entre les niveaux de difficulté et les registres des vocabulaires et des parties de la grammaire. A part ces trois, nous ne voyons pas de distinctions pertinentes. Ici comme l'enseignement se déroule en présence d'un seul apprenant, l'idéal est d'abord avoir une leçon zéro pour déterminer le niveau de l'apprenant, une activité de brise-glace et de remue-méninges. Puis des évaluations continues et le contact de l'apprenant avec le développeur pour qu'il découvre ses comportements et ses attitudes. Tout cela nécessite la création d'un compte personnel. L'objectif est faire une description

du niveau de l'apprenant, sa langue maternelle, son origine ethnique, son expérience avec des applications mobiles pédagogiques et tout ce qui est propre à lui. C'est en s'appuyant sur une telle démarche qu'on peut aller vers la différenciation des programmes de l'apprentissage. Il faut pouvoir changer les méthodologies de présentation/de transmettre des connaissances/ d'acquisition, de mise en pratique/de prestation et de l'évaluation.

C'est avec une telle orientation qu'on peut aller vers un mode d'apprentissage qui est personnel et unique.

D'une autre part, il faut qu'une application mobile laisse l'apprenant libre à choisir son point de départ, choisir le niveau de difficulté, décider d'arrêter ou de continuer, revenir là où il s'est arrêté, passer les pages et des chapitres, revenir en arrière, aller à son rythme et recommencer autant de fois qu'il le souhaite.

En fin, il est à signaler que notre deuxième critique met vraiment l'apprenant dans le centre de l'apprentissage. C'est par tout ce que nous avons proposé qu'on aura des situations d'apprentissage forcément adaptées à l'apprenant.

## Conclusion

Le règne des applications mobiles est un phénomène assez récent mais selon les prédictions cela durera encore quelques années. En Iran, plusieurs applications mobiles du FLE ont été abordées mais de point de vue méthodologique, manque de maîtrise suffisante de la didactique des langues chez les développeurs, la production et les résultats finals ne sont pas acceptables. Le résultat de ces applications est la formation des apprenants du français langue étrangère avec une connaissance élémentaire, une connaissance de base (la lecture et l'écriture). Pas de grand recours aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, pas de consultation adéquate avec les spécialistes du FLE, pas de respect des apports de DLC, tout cela causera la mal formation des apprenants et d'ici viendra leur démotivation. Après tout la solution semble d'être avoir un esprit académique et méthodologiquement correct, ce qui est tout à fait au contraire de l'état actuel : la recherche des bénéfices et le manque de la spécialité.

## La bibliographie

André, F., & Segarra, M. T. (2000). Molèn. «un système générique pour la construction d'applications mobiles». Numéro spécial» Évolution des plates-formes orientées objets répartis. Atelier Sapiens.23.

Beaudoin, J. et Blondin, K. (2011). «La classe virtuelle: quelques leçons tirées de cas du Québec et d'ailleurs».

Chanier, T. Et Vetter, A. (2006).» Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone«. Alsic, 9, 61-101.

Charlier, B. (2011)» Evolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches«. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.8.

Ciekanski, M. (2014)» Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique«. Alsic, 17.

Cohard, C et Cabrera, D. (2015) Dispositif pédagogique multimédia. Atelier Sapiens.

David, R. (2003). Architecture reconfigurable dynamiquement pour applications mobile (Doctoral dissertation, Rennes 1)

Dejean, T. Et Nissen, E. Evolution technologiques, évolutions didactiques. Récupéré du <http://espace-pedagogique-ile.u-grenoble3.fr/scenario-communication.pdf>.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur entre défis et opportunités. Le dossier d'actualité Veille et analyses IFE, Ecole normale supérieure, 78(30).

Garin, F. (2009). ANDROID ; Développer des applications mobiles pour les Google Phones. Dunod. 34.

Garin, F. (2011). Android-Concevoir et développer des applications mobiles et tactiles-2e édition. Dunod.

Haelewyck, S.)2002 (. L'acquisition du français à l'usage d'applications mobiles: un état de question. )2014(. Faculteit Letteren & Wijsbegeerte

Harris, V.)2002(. Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe. Avec la

collaboration d'Alberto Gaspar, Barry Jones, Hafþís Ingvarsdóttir, Renate Neuburg, Ildikó Pálos, Ilse Schindler. Centre européen pour les langues vivantes. Éditions du Conseil de l'Europe

Homapour, S. L'étude du développement de la compréhension orale des étudiants iraniens dans les cours virtuels à l'Université de Téhéran : le cas des cours de conversation en français; Mémoire du Master ; Novembre 2016.

Mangenot, F. (2001) Mutimédias et apprentissage des langues. Récupéré du <http://e-space-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/scenario-communication.pdf>.

Yudico Becerril, O. (2012). Apprentissage mobile et formation hybride en classe de langue, Mémoire de master 1 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage. L'université Stendhal.

بهشتی، زهرا [۱۳۸۸]. «بررسی نقش آموزش الکترونیکی در حل مشکلات آموزشهای سنتی و استفاده از آن برای همگانی کردن امر تعلیم و تربیت در ایران»، دومین همایش آموزش الکترونیک. تهران.

بیٹس، تونی [۲۰۰۳]. تدریس موثر با استفاده از فناوری در آموزش عالی. ترجمه: بی بی عشرت زمانی و امین عظیمی. چاپ دوم. سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی. داوولی، لیزلا [۲۰۰۷] ابزارهایی برای موفقیت در تدریس آنلاین. ترجمه: مصطفی قادری، مریم جابر، چروین حشمتی و وحید و نسرین حبیبی. سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی.

ذوفن، شهناز [۱۳۹۳] کاربردهای فناوری های جدید در آموزش. سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی.

عبداللهی، اکبر و نجاتی زاده یزدی، لطیفه (۱۳۹۴). کلاس آموزش زبان و محیط دیجیتال؛ بازنمودهای اجتماعی و استفاده غالب نزد دانشجویان. پژوهش های ادب و زبان فرانسه (۳) ۲

نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس [۱۳۹۳] مبنای طراحی آموزشی. سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی.

Les articles de recherche

# La lecture littéraire dans la classe du FLE: Le rôle des enseignants et la compétence interculturelle des apprenants en Iran

Seyedeh Yassamine SADJADI <sup>1</sup> /Doctorante à l'université Tarbiat Modares

## Résumé

De nos jours, dans le domaine de la didactique des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences linguistiques mais doivent aussi posséder le savoir-être et le savoir-faire culturels et interculturels pour bien utiliser la langue en question dans les situations sociales et culturelles différentes. Nous ne pouvons pas répondre à cette nouvelle envie par une accumulation de savoirs culturels statiques et figés, mais tout d'abord il faut que l'enseignant soit capable de comprendre et d'exploiter la dimension interculturelle des échanges langagiers et de comprendre la variation culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue donnée. (Blanchet, 2004:8).

De ce fait, le texte littéraire semble être le support idéal pour abriter une telle expérience en vue de munir l'apprenant d'une compétence interculturelle (Aounallah, 2016: 24). De même les enseignants de langue ont besoin d'une formation approfondie pour bien développer leur littératie envers les textes littéraires pour qu'ils puissent bien inspirer leurs apprenants à apprendre les compétences culturelles et interculturelles à partir de la lecture.

Ce changement du point de vue dans la didactique des langues vaut d'être le sujet d'une étude minutieuse dans les contextes différents de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dont l'enseignement du FLE en Iran fait partie.

**Mots clés:** Lecture littéraire, Texte littéraire, Compétence interculturelle, enseignants, DDL

1- [y.sajjadi@modares.ac.ir](mailto:y.sajjadi@modares.ac.ir) / 09367053410



## Introduction

Écriture et lecture (de la littérature) sont les deux faces d'un même fait d'histoire et la liberté à laquelle l'écrivain nous convie, ce n'est pas une pure conscience abstraite d'être libre. Elle n'est pas, à proprement parler, elle se conquiert dans une situation historique ; chaque livre propose une libération concrète à partir d'une aliénation particulière (Sartre, 1985: 54).

Après une période de négligence, la littérature est aujourd'hui revenue dans les classes de langue en tant que document authentique. Si cette position n'est plus contestée dans les discours théoriques, de nombreux enseignants mettent encore de côté ce support pédagogique.

Le concept de «lecture littéraire» réunit de manière large toutes les manières de lire, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale, en passant par la simple lecture par références littéraires. D'après Tauveron (2002:15) la lecture littéraire «s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture

antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle».

Lire un texte littéraire n'est pas lire un texte de presse, par exemple, et la lecture littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère (Rouxel, 2004:2). Dans cette communication, nous voulons vérifier le statut de la lecture littéraire chez les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Nous voulons également étudier les apports de la littérature sur les compétences interculturelles des apprenants iraniens par le biais d'observation et l'analyse des données retenues par questionnaire.

## Cadre théorique

### Considération sur la littérature

Le terme «littérature» n'est pas encore employé dans le contexte d'apprentissage et d'enseignement de langue en Iran, telle qu'elle le mérite. De plus, encore une fois, à cette époque, les pratiques fondées sur l'oralité restent essentielles. On pourrait isoler comme premier aspect le fait que la littérature regroupe des fictions (Chevrel, 2006:91). Les textes proviennent

de l'imaginaire des auteurs. Ceux-ci vont inventer des événements, des personnages et des situations. Cet aspect fictionnel semble également pouvoir s'étendre à des éléments plus abstraits des textes.

Au début du XXe siècle (de 1914 à 1930), les Formalistes Russes ont proposé que la littérature ait été une façon d'utiliser le langage. La littérarité d'un texte reposerait dans l'organisation que l'on peut trouver au niveau du langage, un peu comme si l'utilisation particulière du langage devait aboutir à son étrangeté (Mokh, 2014:14).

Aucune base n'étant à attendre de la dénomination de littérature pour sa conception, il s'agit, d'un côté, de remettre en cause la prépondérance du lien entre littérature et écriture et, en contrepartie, de prendre en considération des pratiques orales dont la visée esthétique n'est jamais secondaire. Pour qui cherche à penser la littérature, il y a là, me semble-t-il, de formidables leviers de réflexion suscitant une reprise générale de l'idée même de littérature (Badir, 2013: 46).

#### Effet de la littérature sur le lecteur

Lire commence avec la manipulation de signe. L'acte de lecture n'est pas une simple communication entre le texte et le lecteur mais c'est comme un processus dynamique, d'abord et avant tout, comme une activité mettant en présence un lecteur singulier et un texte singulier. Le point de départ était simple: la lecture met en jeu un ensemble de processus qui se complexifient en se déployant. Elle ne doit pas être conçue comme un geste unique, toujours équivalent, toujours parfait, mais comme un équilibre particulier et à chaque fois renégocie entre ses divers composantes, qu'elles tiennent à la manipulation à la compréhension ou à l'interprétation des textes (Thérien, 2007:20).

Cet aspect est sans doute très lié à l'aspect esthétique. Un texte ayant une grande dimension esthétique provoquera une émotion forte chez son lecteur. Les effets de cet aspect du texte sur le lecteur est également souvent utilisé pour définir la littérature. On voit ainsi ici que le lecteur entre également dans la définition. Evidemment ses émotions, ses réactions vont dépendre de ce qu'il est, de son expérience et de sa personnalité (Riquois, 2009:19).

La mise en place d'une interrogation centrée sur les effets des textes sur le lecteur n'est pas habituelle en théorie de la réception. Pourtant lié aux interrogations relatives à la fabrication du sens des textes, ce thème n'est curieusement pas évoqué (Shusterman, 1992:12). Envisager la réception ainsi qu'une expérience mobilisant une série d'actes ou d'opérations nécessite alors de considérer que la question de construction du sens des textes n'épuise pas celle des effets : des lecteurs déclarant ne pas très bien comprendre un texte (un poème, par exemple) peuvent ressentir des émotions agréables ou désagréables à sa lecture.

Les effets des textes font donc tout à fait partie de l'expérience de réception. Leur appréhension reste néanmoins délicate car elle nécessite de mêler ce qui est de l'ordre des sensations physiques éprouvées au moment de la lecture (et en conséquence de celle-ci) avec la compréhension des textes : autrement dit, ce sont des réactions physiques aux sons, mots, schèmes d'interprétations et injonctions venues de la matérialité des textes qu'il s'agit de repérer<sup>1</sup>.

#### Importance des textes littéraires dans une classe du FLE

Malgré ces difficultés à définir la littérature, il nous semble pertinent, en tous les cas, d'interroger le rôle qu'elle peut tenir

<sup>1</sup>-[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.tralongo\\_s&part=181376](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.tralongo_s&part=181376)



comme support dans l'enseignement des langues étrangères et d'évaluer jusqu'à quel point l'utilisation de la littérature peut avoir du sens dans ce domaine.

L'exploitation des textes littéraires dans la classe de français langue étrangère est un développement pour plusieurs raisons. Ayant fait partie de des approches traditionnelles de l'enseignement des langues, la littérature est devenue moins populaire lorsque l'enseignement des langues et l'apprentissage ont commencé à se concentrer sur l'utilisation fonctionnelle du langage. Cependant, le rôle de la littérature dans la classe du FLE a été réévalué et beaucoup voient maintenant les textes littéraires comme un apport linguistique riche et efficace pour les élèves<sup>1</sup>.

De plus, les textes littéraires offrent une source riche et peuvent aider les apprenants à pratiquer les quatre compétences langagiers. Les textes littéraires peuvent aider les élèves à développer leur compréhension d'autres cultures, à prendre conscience de la différence et à développer la tolérance et la compréhension.

#### Défis de l'utilisation des textes littéraires dans la salle de classe

Les textes littéraires peuvent présenter aux enseignants et aux apprenants un certain nombre de difficultés. Au niveau de la sélection des textes : les textes doivent être choisis présentant une pertinence et un intérêt pour les apprenants. Au niveau de la difficulté linguistique : les textes doivent être adaptés au niveau de compréhension des élèves.

La longueur des supports pédagogiques doit être choisie attentivement : les textes plus courts peuvent être plus faciles à utiliser dans les activités d'apprentissage, mais les textes plus longs fournissent plus de détails

<sup>1</sup> <http://www.languefr.net/2017/07/didactique-des-textes-litteraires.html>

contextuels et le développement de caractère et de l'intrigue (Fradet-hannoyer, 2015:15).

Un autre obstacle dans l'exploitation des textes littéraires réside dans le degré de difficulté culturelle: les textes ne doivent pas être tellement culturellement denses que les personnes extérieures se sentent exclues de la compréhension d'un sens essentiel et les apprenants ne devraient pas être offensés par le contenu textuel<sup>2</sup>.

Les didacticiens croient que les enseignants de français peuvent résoudre plusieurs problèmes engendrés par les textes littéraires, au cas où ils poseraient une série de questions sur les textes choisis, l'intérêt des élèves, la facilité d'exploitation des textes, etc. pour évaluer la pertinence des textes pour un groupe particulier d'apprenants.

#### La lecture littéraire

Brigitte Louichon (2011), qui, après avoir mené l'enquête sur les définitions actuelles de la « lecture littéraire », constate la coexistence de deux tendances contradictoires : d'un côté, une conception large, qui voit cette activité comme « une lecture centrée sur le lecteur, menée dans une communauté interprétative au moyen de la parole échangée » ; de l'autre, une conception plus précise, qui la définit comme un va-et-vient dialectique entre des postures de lecture complémentaires.

Louichon (2011) constate cependant que la tension entre ces deux approches semble échapper à la plupart des acteurs. En effet, si ceux-ci se réfèrent très largement aux travaux qui définissent la lecture littéraire comme va-et-vient, dans leurs écrits, « l'usage formel de la référence [à ces travaux] apparaît plus comme une soumission à la rhétorique de la communication que comme un véritable outillage théorique » (Louichon, 2011:25).

<sup>2</sup> <http://www.languefr.net/2017/07/didactique-des-textes-litteraires.html>

Dans les faits, c'est dès lors le sens large du lexème « lecture littéraire » qui domine, mais sans être clairement assumé comme tel.

La lecture littéraire y est conçue comme l'activité d'un lecteur exigeant, désireux de vivre une expérience esthétique ouverte sur l'écart, le symbole, la polysémie, respectueuse des « droits du texte » et de certaines règles interprétatives communes (Dufays, 2005:2).

Si l'on suit la définition de Picard (1986), la lecture littéraire ne consiste pas seulement à osciller entre des postures de réception différentes ; elle s'attache, plus avant, à soumettre le texte à des évaluations contradictoires et à trouver dans chacune d'elles des motifs de satisfaction. Lire littérairement, selon cette conception, c'est faire de sa lecture un jugement de valeur « riche », qui s'astreint à mobiliser une diversité de critères et d'axiologies (picard,1986:11).

Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la "naturalisation" de cette reconnaissance. En conséquence ce qui s'enseigne est à la fois une reconnaissance et une posture (Bouchardon, 2005:13).

#### Difficultés et enjeux de la lecture littéraire en contexte didactique

Pour autant, la mise en œuvre d'une didactique de la lecture littéraire n'est pas allée sans difficultés. Chez beaucoup d'auteurs, le lexème « lecture littéraire » sert à désigner une notion molle et applicable à n'importe quelle lecture d'un texte littéraire (Rouxel, 2004:33). A l'inverse, lorsqu'elle revêt un sens normatif, cette pratique peut apparaître comme trop exigeante, voire élitiste, solidaire des valeurs d'une classe.

Ces difficultés, qui sont, à vrai dire, le lot de beaucoup de notions des sciences humaines,

ne suffisent cependant pas à justifier l'évacuation de la « lecture littéraire » ; elles invitent plutôt les didacticiens à se montrer vigilants et rigoureux lorsqu'ils y font référence. Elles les incitent, en premier lieu, à renoncer à faire de cette notion un simple synonyme de « lecture de la littérature », c'est-à-dire à dépasser une conception purement nominaliste, qui n'accorde à la lecture littéraire ni traits ni pouvoir spécifique (Dufays.2011:246).

Mais si cette conception dialectique de la lecture littéraire paraît susceptible de tenir la route en tant que modèle didactique, c'est avant tout parce qu'elle présente des enjeux didactiques évidents. Du côté de la participation, les enseignants ont tout intérêt à proposer à leurs élèves des activités comme le journal de lecture, la présentation de lectures dans la salle de classe ou la réécriture créative qui favorisent le rapport affectif et imaginaire aux textes et l'appropriation subjective de la littérature (Rouxel, 2004:33).

#### Compétence interculturelle

« Vouloir développer la compétence interculturelle, c'est d'abord définir l'objectif à atteindre, et prendre la mesure des enjeux afférents à travers l'exploration des notions de représentations et d'apprentissage. Les étudiants et les enseignants construisent des représentations sur la culture et l'identité de leurs partenaires ainsi que sur leur propre culture. L'apprentissage peut alors être conçu comme la remise en cause de ces représentations et la construction d'un recul interculturel pour une vision ethno-décentrée de l'étranger » (Narcy-Combes, 2009:16).

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001: 140),

« l'enseignement des langues doit permettre de développer les compétences plurilingues et interculturelles des élèves (savoir être, savoir-faire, savoirs, savoir apprendre), essentielles au vivre ensemble, à la cohésion sociale et l'édification de sociétés pacifiques. Le rôle de l'enseignant de langue(s) est ainsi essentiel».

La compétence interculturelle consiste à mobiliser des ressources personnelles pour établir une interaction adéquate avec des personnes appartenant à différentes cultures (Ferreol et al., 2004:12). Pour bien acquérir cette compétence il faut comprendre sa propre culture et apprendre à interpréter que les cultures comme des constructions humaines sont, l'un et l'autre, des étapes nécessaires pour apprendre à se comporter dans les interactions interculturelles. Les compétences interculturelles désignent l'aptitude à naviguer habilement parmi des milieux complexes, marqués par la diversité croissante des peuples, des cultures et des modes de vie, autrement dit l'aptitude à jouer son rôle « de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres, différents par la langue et la culture» (Cuq, 2003:189).

L'apprentissage et surtout, l'apprentissage d'une langue étrangère ou de plusieurs langues peut mener des gens à une rencontre avec l'autre. De la même façon l'éducation à l'altérité peut contribuer à apprendre à prendre conscience de sa propre diversité et de la diversité culturelle. Mais ce contact culturel ne conduit pas forcément à la compétence interculturelle. La question qu'on se pose ici est : comment développer les démarches pédagogiques qui conduisent à la responsabilité, au respect des cultures multiples, et à l'ouverture vers l'autre (Castellotti et al. , 2002: 14).

## Corpus de la recherche

Notre recherche est menée auprès des apprenants qui étudient la langue française à l'institut et aussi auprès des enseignants de la langue française. Ainsi avons-nous effectué des observations dans une classe universitaire de niveau B2/C1 où l'on a pratiqué différents textes littéraires en mettant en œuvre les différentes stratégies d'enseignement.

Notre recherche est suivie des entretiens conduits auprès des enseignants du français. L'objectif de cette communication est de comprendre les représentations sociales des enseignants de la littérature française et d'analyser les différentes démarches d'exploitation du texte littéraire en une classe de FLE ainsi que de trouver les apports de la lecture littéraire sur la compétence interculturelle des apprenants.

### Représentations sociales des enseignants de la littérature dans l'enseignement de langue

Selon Thameur (2012) il est important, pour les enseignants, d'approfondir les connaissances linguistiques et culturelles des pays d'où émerge tel ou tel texte littéraire. Tout texte littéraire (oriental ou occidental) fonde son écriture et son sens sur la connaissance et la communication des langues qui traversent la zone culturelle dont l'auteur est issu. Il est souhaitable que les enseignants de la langue française pratiquent la littérature française dans les classe de FLE et qu'ils travaillent l'interculturel sous l'optique du comparatisme:

- Comparer entre deux littératures, c'est repérer les indices culturels de ressemblance et de différence entre deux miroirs d'une même communauté ou de plusieurs communautés.

- L'acceptation de l'Autre commencerait



lorsque nous comparons nos attitudes, nos représentations avec autrui. Cette attitude de comparatiste donne une valorisation esthétique à chacune des littératures.

D'après ce que les enseignants qui participent à cette recherche ont déclaré, la lecture des textes littéraires peut procurer toujours un frisson de plaisir parce qu'en lisant les textes littéraires nous prenons le plaisir de découvrir un récit et de rencontrer de nouveaux personnages. En lisant une œuvre littéraire on peut satisfaire sa curiosité, vivre des aventures, goûter les frayeurs et les joies sans subir les frustrations et enfin agir et réagir mieux dans la société et que dans la vie personnelle.

Mais on constate que la plupart du temps les enseignants de langue n'utilisent pas les textes littéraires sous prétexte du manque de temps. Surtout dans un niveau supérieur (dans le corpus universitaire) nous constatons que l'histoire littéraire domine l'ensemble de l'enseignement, ce qui s'explique clairement dans la pensée todorovienne (2007) où il considère la suprématie de l'histoire littéraire au sein même du système éducatif français comme un risque sérieux: « l'on considère l'enseignement de la lecture des textes littéraires comme l'étude portant sur les causes qui ont conduit à la création de l'œuvre ; on met alors l'étude du sens de côté, ce qui finit par le désintéressement croissant que les élèves manifestent à l'égard de la filière littéraire ».

Dans notre contexte d'apprentissage et d'enseignement de langue, pour ce qui est de l'exploitation des textes littéraires surtout dans les universités iraniennes, on

constate le plus souvent que la raison pour laquelle l'on a tendance à nous servir de l'histoire littéraire est qu'enseigner celle-ci est plus facile qu'enseigner le sens d'un texte, ce qui rend l'évaluation du cours plus facile pour le professeur

Les textes littéraires jouent un rôle important dans la didactique des langues et des cultures parce que selon les enseignants participant à cette recherche, les textes littéraires disposent d'un rôle principal pour l'amélioration des quatre compétences langagières. C'est un document authentique par excellence parce qu'on peut élaborer plusieurs activités pédagogiques en utilisant un seul texte littéraire. D'un autre point de vue, l'on considère que la lecture des textes littéraires active la connaissance passive des apprenants et qu'elle nous mène à l'autonomie d'apprentissage.

Autrement dit, l'on peut apprendre l'utilisation des modes grammaticaux et les temps du récit dans un contexte cohérent, ce qui les empêche de se livrer à l'oubli. En général on peut annoncer que la littérature est comme une voie d'accès à la langue telle qu'elle est utilisée chez les natifs et que cette dernière peut fournir un moyen d'accès à la langue cible.

## Apport de l'emploi des textes littéraires sur la compétence interculturelle des apprenants

De nombreux enseignants en langues voient la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative. La compétence interculturelle est dans une grande mesure la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres. La communication interculturelle implique l'utilisation de codes linguistiques significativement différents et un contact entre des peuples ayant des systèmes de valeurs et des conceptions du monde significativement différents<sup>1</sup>.

Selon le modèle bien développé de Byram (1997), la compétence communicative interculturelle exige certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive. Ces attitudes ont trait à la curiosité et à l'ouverture d'esprit, ainsi qu'à la disposition à voir d'autres cultures, y compris la sienne propre, sans porter de jugement.

La meilleure manière de connaître la culture d'un autre pays c'est de vivre cette culture. De plus en plus,

nous vivons avec des personnes de plusieurs cultures différentes : ceux que nous rencontrons dans la rue, ceux qui sont à côté de nous tous les jours, ceux avec qui nous partageons le même travail, celui qui habite avec nous, celui avec qui on fait des choses en commun, là où nous vivons. Le manque de compréhension entre les personnes de différentes cultures

1-<http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>

entraînent des conflits et des disputes. En effet, les façons de dire les choses sont différentes, d'après les civilisations et les coutumes. Les attitudes et les comportements liés à une culture, n'ont pas la même signification dans une autre culture, ni d'ailleurs les gestes, les mots et les façons de parler. Quelles sont les solutions, pour aider les apprenants à comprendre la culture de la langue cible?

Dans cette perspective, il est à noter que non seulement connaître la syntaxe de la langue cible est indispensable, mais aussi apprendre à se conduire de telle ou telle façon dans les situations de communication différentes est exigé. Selon une conception critique, le texte littéraire constitue le point du croisement des cultures, il est le miroir de la société par excellence. Pour M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996: 242):

«La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui».

Nous pouvons y ajouter cette affirmation celle de L. Collès (1994:46) qui considère que:

«Le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne».

De ce point de vue, le texte littéraire se présente comme la voie royale qui mène à la culture de soi et à celle d'autrui. Le texte littéraire est le produit d'un contexte socioculturel bien défini. Son unité ne doit pas être réduite au simple art d'expression, la littérature étant le discours linguistique de l'inspiration, elle doit être le représentant



de la culture. Depuis toujours, la littérature, le texte littéraire plus précisément, était le porte-parole d'une idéologie ou d'une société tout en la représentant ou en la symbolisant. Son pouvoir de résister et d'exister constitue la base de sa force. De ce qui précède, il en découle que la littérature est, l'outil par excellence de transmission des savoirs culturels d'une société donnée.

La pratique de la littérature implique un savoir-penser culturel et vise à bâtir l'identité-même de l'élève. Ainsi, appréhender culturellement un texte littéraire exige une constante compétence de savoir-accepter la culture cible comme échange entre langue-culture, condition nécessaire à la compréhension progressive d'un texte (Thameur, 2012:5).

#### Exploitation des textes littéraires dans une classe du FLE

D'après Thameur (2012:5) En lisant un texte littéraire dans une classe de langue, il est possible de rencontrer trois zones de compréhension. Premièrement la zone possible de tension culturelle : quand l'apprenant-lecteur ne maîtrise pas le référent culturel du texte. Deuxièmement la zone de compréhension culturelle qui se construit quand le référent culturel de l'auteur est même ou proche de celui de l'apprenant-lecteur. A titre d'exemple l'apprenant iranien est capable de comprendre la littérature francophone des écrivains algériens contemporains car il maîtrise les référents



culturels arabo-musulmans d'où émergent ces textes. Et finalement la zone d'altérité qui est la maîtrise du référent culturel d'où émerge le texte littéraire exploité qui est une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. C'est dans cette zone de compréhension que constitueront les fondements d'une conscience interculturelle.

Dans notre corpus de recherche, nous avons pratiqué les textes littéraires en demandant aux apprenants de faire des activités d'écriture créatives et d'effectuer la lecture littéraire à partir des textes lus dans la salle de classe.

A guise d'exemple, une des activités faite par les étudiants était celle de reconstitution du texte littéraire (réécriture créative). On a demandé aux apprenants de prendre un extrait clos d'un texte littéraire et de se mettre à la place d'un des personnages, et ensuite on a demandé aux apprenants de réécrire les paroles de ce personnage-là. On a accordé une durée d'une semaine pour cette activité (voir annexe 1). Cette activité donne une liberté de choix aux apprenants (dans notre cas aux apprenants avancés) et c'est ainsi que l'on a mis l'accent sur l'intérêt des apprenants à choisir leur écrivain favori. Nous avons ainsi facilité l'activité parce que les apprenants ont choisi les textes littéraires qu'ils avaient déjà lus. Comme ça,





nous avons diminué les difficultés cognitives et linguistiques de confronter les textes littéraires.

En proposant une telle activité par le biais des textes littéraires on met en pratique d'abord la compétence de compréhension écrite des apprenants en fortifiant leur imagination et en les dirigeant vers un exercice de production écrite qui est très négligé dans notre contexte iranien de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

On peut citer un autre exemple où l'on a pratiqué un extrait du livre exercice du style de Raymond Queneau dans la salle de classe en invitant les apprenants à mettre en place une lecture littéraire du texte donné (voir annexe 2) et ensuite on a demandé aux apprenants d'écrire un souvenir de la même manière de Queneau (voir annexe 3). Encore une fois, à partir de cette activité, on a mis en pratique les compétences écrites (compréhension et production) des apprenants avec les textes littéraires. L'apprenant utilise ici l'extrait du texte littéraire comme modèle pour produire un autre texte écrit dans la langue cible.

Ces activités et les activités pareilles sont une sorte d'appui pour interpréter et construire des connaissances à partir des



textes littéraires français. Ainsi ces activités peuvent-elle répondre à la question de l'interculturel qui se trouve au cœur de notre travail. La lecture littéraire y est envisagée dans la classe de langue, à la fois comme lieu d'une rencontre interculturelle entre le texte et son lecteur, éventuellement entre les lecteurs apprenants qui échangent au sein de la classe et éventuellement comme un lieu de construction de compétences (inter) culturelles (Maillard, 2013:62). Il suffit donc de faire attention à la pertinence des textes littéraires choisis en considérant le niveau de compétence et l'intérêt des apprenants.

## Conclusion

A l'issue de cet article, nous pouvons déduire les points suivants : On sait bien que l'interculturalité est l'ensemble des relations et interactions entre des cultures différentes, générées par des rencontres ou des confrontations, qualifiées d'interculturelles. Impliquant des échanges réciproques, elle est fondée sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun (Todorov, 2007:120).

La lecture du texte littéraire représente plutôt l'inclusion dans notre conscience

d'une nouvelle manière d'être à côté de celle que nous possédions déjà qui est le fondement de compétence interculturelle. Ce que la lecture littérature nous donne, ce n'est pas un nouveau savoir, mais une nouvelle capacité de communication avec des êtres différents de nous.

Les œuvres littéraires sont une mise en œuvre de la langue et du discours et la tâche d'enseignement de la littérature et l'exploitation de la littérature doit aller plus loin en nous faisant accès à leur sens, car c'est le sens du texte qui nous conduit vers une connaissance de l'humain et vers l'interculturalité, laquelle importe à tous. Ce qui est indispensable, c'est connaître le fait qu'un travail sur la littérature, comme objet d'enseignement, nécessite une prise en compte du niveau des élèves et les difficultés cognitives, culturelles et linguistiques figurées dans le texte ainsi que les représentations sociales de la littérature chez les enseignants et les étudiants.

Le travail que nous avons effectué présenterait bien entendu des limites et gagnerait à être complété sur certains points. Une étude sur un corpus plus large permettrait en outre d'analyser plus la dimension didactique du traitement du texte littéraire, la construction des séquences, les activités mises en place par les textes littéraires qui permettra de porter un regard réflexif sur la pratique plus précise de la lecture littéraire dans une classe de FLE.

## Bibliographie

Abdallah-pretceille, M. et Porcher, L. (1996). Education et communication interculturelle. Paris : PUF.

Aounallah, S. (2016). »Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement du FLE : Réalité et perspectives«. Thèse de doctorat. Algérie : Université de Mostaganem.

Badir, S. (2013). « Qu'est-ce que la littérature ? », Contextes [En ligne]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/contextes/5607>

Blanchet, P. (2004). »L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences«. Service Universitaire d'Enseignement à Distance. Université Rennes 2. Haute Bretagne

Bouchardon, S. (2005). »Le récit littéraire interactif narrativité et interactivité«. Thèse de doctorat : Université de technologie de Compiègne.

Byram, M. (1997). Culture et éducation en langue étrangère. Paris : Crédif.

Castellotti, V., Moor, D. (2002). »Représentations sociales des langues et enseignements.« disponible sur: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>

Chevret, Y. (2006). »La lecture des œuvres littéraires en traduction : quelques propositions«. Revue l'information littéraire. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2006-1-page-50.htm>.

Colles, L, et al. (2005). Diversité linguistique et culturelle. Belgique : cortil-wodon..

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Cuq, J, P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : Clé international.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & LEDUR, D. (2005). Pour une lecture littéraire Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français. Paris : Savoir et pratique..

Dufays, J.-L. (2011). »Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences », disponible sur: <http://journals.openedition.org/pratiques/1747>.



FERREOL, G. et JUCQUOIS, E. (2004). Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. Paris : Armand Colin.

Fradet- Hannover, M. (2015). « Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP – étude de cas en analyse de l'activité », Repères, 51.

Louichon, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans R. Goigoux et M.C. Pollet (dir.), Approches didactiques de la lecture, Namur, AIRDF : Presses universitaires de Namur.

Maillard, N. (2013). Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire. Thèse de doctorat. Université d'Angers.

Mokh. H. (2014). L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe. Education. Thèse de doctorat. Université Rennes.

Narcy-combes, M-F. (2009). Précis de didactique-devenir professeur de langue. Paris : Ellipses.

Picard, M. (1986). La Lecture comme jeu. Paris : Minui.

Riquois, E. (2009). »Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier«. Thèse de doctorat. Université de Rouen.

Rouxel, A et Langlade, G. (2004). Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sartre, J-P. (1985). Qu'est que la littérature. Paris : Gallimard.

Shusterman, R. (1992). L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire. Paris : Editions de Minuit.

Thameur, T. (2012). Le texte littéraire: un médium culturel. Thèse de doctorat, Algérie : Université Amar Téledgi-Laghanat,

Tauveron, C. (2002). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », Repères, no 19, p. 9-38.

Todorov, T. (2007). La littérature en peril. Paris : Flammarion.

## Annexe 1 : Molière

MAGDELON.

Mais oui bien sûr, vous avez raison mon père. Je ne parle pas du concubinage! Mais je parle d'une relation libre avec celui qui me demande la main. Les filles qui ne se marient pas sont aussi honnêtes que celles qui se sont mariées.

GORGIBUS.

Je n'ai que faire ni d'air ni de chanson. Je te dis que le mariage est une chose simple et sacrée, et que c'est faire en honnêtes gens que de débiter par là.

-MAGDELON.

Mais il vaut mieux vivre seul que mal accompagné! les filles éduquées, actives et financièrement indépendantes elles refusent de jouer le rôle d'épouses ces jours-ci. Les femmes sans mari peuvent être même les mères célibataires si elles le veulent. Pourquoi donc me limiter par le biais du mariage alors que je suis encore très jeune et il y a énormément d'hommes que je peux connaître à l'avenir et peut être je trouverais mon vrai homme de vie parmi ceux que je rencontrerais tôt ou tard dans ma vie?

GORGIBUS.

Que me vient conter celle-ci?

MAGDELON.

Choisir son époux est une dure décision à prendre. Parce que son avenir dépend directement de mariage. Et moi aussi, mon père j'aimerais bien attendre mon prince charmant mais pourquoi pas expérimenter des aventures avant le rencontrer? Se marier comme ce que vous voulez est un grand obstacle qui pourrait m'empêcher de trouver la véritable jouissance de l'amour. Je voudrais parler avec les différents hommes et c'est cet acte qui me permettra de trouver le vrai amour. J'aimerais passer mon temps à sortir avec les riches et plus vieux que moi ou par contre sortir avec les jeunes hommes moins âgés que moi. Peu importe la quantité, ce qui importe c'est la qualité. Je continuerais cette démarche jusqu'à ce que je rencontre mon homme de bonne qualité. Pour votre connaissance il est évident que certains hommes sont de meilleurs partenaires que d'autres. Comment vous voulez que je puisse évaluer les qualités des hommes et les comparer alors que je ne rencontre qu'un d'eux! Vous savez qu'il y a de nombreuses qualités qui font qu'un homme sera le compagnon parfait d'une femme. Moi j'ai une liste des caractéristiques de mon homme idéal dans la tête je vous raconte quelques unes: numéro 1 : Quand il me regarde, il me regarde vraiment et il cherche à apercevoir ce qui se cache derrière mon regard! Numéro 2 : il est généreux! Numéro 3 : Il sait cuisiner! Numéro 4: Il possède la remarquable capacité de me faire rire. Numéro 5 : Sans moi, il est perdu : je serai une part de lui parce qu'il souhaite s'approprier une part de moi et c'est comme ça....

GORGIBUS. (Interrompte Magdelon)

Quel diable de jargon entends-tu ici ? Voici bien du haut style.

## Annexe 2 : exercice de style

Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre.

Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent.

2

Je suis monté dans l'autobus de la porte Champerret. Il y avait beaucoup de monde, des jeunes, des vieux, des femmes, des militaires. J'ai payé ma place et puis j'ai regardé autour de moi. Ce n'était pas très intéressant. J'ai quand même fini par remarquer un jeune homme dont j'ai trouvé le cou trop long. J'ai examiné son chapeau et je me suis aperçu qu'au lieu d'un ruban il y avait un galon tressé. Chaque fois qu'un nouveau voyageur montait, ça faisait de la bousculade. Je n'ai rien dit, mais le jeune homme au long cou a tout de même interpellé son voisin. Je n'ai pas entendu ce qu'il lui a dit, mais ils se sont regardés d'un sale oeil. Alors, le jeune homme au long cou est allé s'asseoir précipitamment.

En revenant de la porte Champerret, je suis passé devant la gare Saint-Lazare. J'ai vu mon type qui discutait avec un copain. Celui-ci a désigné du doigt un bouton juste au-dessus de l'échancrure du pardessus. Puis l'autobus

m'a emmené et je ne les ai plus vus. J'étais assis et je n'ai pensé à rien.

3

Je monte dans le bus.

- C'est bien pour la porte Champerret ?

- Vous savez donc pas lire ?

- Excuses. Il moud mes tickets sur son ventre.

- Voilà.

- Merci. Je regarde autour de moi.

- Dites donc, vous. Il a une sorte de galon autour de son chapeau.

- Vous ne pourriez pas faire attention ? Il a un très long cou.

- Non mais dites donc. Le voilà qui se précipite sur une place libre.

- Eh bien. Je me dis ça.

4

Tiens ! Midi ! temps de prendre l'autobus ! que de monde ! que de monde ! ce qu'on est serré ! marrant ! ce gars-là ! quelle trombine ! et quel cou ! soixante-quinze centimètres ! au moins ! et le galon ! le galon ! je n'avais pas vu ! le galon ! c'est le plus marant ! ça ! le galon ! autour de son chapeau ! Un galon ! marrant ! absolument marrant ! ça y est le voilà qui râle ! le type au galon ! contre un voisin ! qu'est-ce qu'il lui raconte ! l'autre ! lui aurait marché sur les pieds ! ils vont se fiche des gifles ! pour sûr ! mais non ! mais si ! va h y ! va h y ! mords y l'oeil ! fonce ! cogne ! mince alors ! mais non ! il se dégonfle ! le type ! au long cou ! au galon ! c'est sur une place vide qu'il fonce ! oui ! le gars ! eh bien ! vrai ! non ! je ne me trompe pas ! c'est bien lui ! là-bas ! dans la Cour de Rome ! devant la gare Saint-Lazare ! qui se balade en long et en large ! avec un autre type ! et qu'est-ce que l'autre lui raconte ! qu'il devrait ajouter un bouton ! oui ! un bouton à son pardessus ! À son pardessus !

## Annexe 3 : exercice de style (l'exemple de l'activité des apprenants)

1

Devant la porte d'entrée de l'université, j'ai vu ma camarade de classe. Elle était assise sur une chaise à côté d'un garçon que je ne connaissais pas. Elle s'était changée la coiffure. Elle avait les cheveux noirs et courts. Ça faisait presque 1 an que je n'avais pas l'occasion de la rencontrer. Elle ne m'avait pas vu. Je m'approchais d'elle et je lui ai dit en criant : Leili! Que fais-tu ici? Elle m'a regardé d'un air stupéfait et elle m'a répondu : je crois que vous vous êtes trompée, je ne suis pas Leili! Et pendant toute la journée entière je pensais à cette ressemblance incroyable entre la fille et mon amie Leili.

2

Ah, tienne, Leili! Tu as bien changé la coiffure.

-Pardon?!

-ta coiffure te vas bien, dis donc alors que fais-tu ici?

-mais je ne suis pas Leili!

-oh, je me suis trompée alors. Désolée

-pas grave!

Je me suis dit : quelle ressemblance!

3

J'ai vu tout d'un coup une de mes camarades devant la porte d'entrée de la nouvelle université. J'ai sauté devant elle en criant : tienne salut, que fais-tu ici? Elle était surprise de me voir après presque 1 an. Je pouvais voir l'étonnement dans son visage! Elle m'a regardé d'un œil fixe pendant quelques secondes. Je ne trouvais encore aucune trace de bonheur dans ses yeux clairs! Elle m'a répondu finalement d'un air froid: je ne vous connais pas, vous vous êtes trompée peut-être! Je l'ai regardé cette fois-ci plus soigneusement. Elle avait raison, j'avais fait une erreur. Elle n'était pas mon amie et il s'agissait seulement d'une ressemblance physique incroyable entre ces deux filles.



Les articles de recherche

# L'importance des interactions orales dans l'apprentissage de FLE et le rôle de l'enseignant dans ces interactions

Atefe MIRZAEI

## Résumé

L'enjeu des interactions dans l'enseignement/apprentissage des langues était fortement fondé sur le réseau des relations qu'enseignants et apprenants y apportent et y mettent en œuvre. Toutefois, il y a beaucoup d'éléments qui interviennent pour améliorer ces relations. Dans ce travail nous nous pencherons vers l'un de ces éléments qui est la motivation. Dans cette recherche, nous avons discuté théoriquement de la notion de l'interaction orale qui se manifeste dans les différents types de conversation qui ont lieu en classe, comme par exemple le débat, le dialogue, l'interview, la dispute, la discussion, etc. ainsi que le rôle de l'enseignant pour rendre un cours interactif.

L'analyse des pratiques de classe met en œuvre la conception largement admise par les interactionnistes en acquisition des langues étrangères, selon laquelle c'est en communiquant qu'on apprend. Si nous situons l'apprentissage dans cette perspective, nous considérons que l'interaction, est constitutive du processus d'apprentissage. Donc notre recherche se propose, sur la base de l'analyse de données authentiques, en décrivant ces interactions en milieu universitaire, au sein des classes. Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignant peut motiver les apprenants à participer dans les interactions en diversifiant les activités, en donnant les activités en groupe, en créant une ambiance amicale et en donnant les récompenses aux apprenants. Ainsi d'après les résultats obtenus de cette étude nous pouvons inférer que l'interaction dans la classe peut orienter les apprenants vers l'autonomie dans l'acte de l'apprentissage..

mots clés : l'interaction, la motivation, l'orale, l'apprentissage, la classe de la langue.

## Introduction

En tant qu'êtres humains, nous vivons dans un monde de dialogues où les individus se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'interactions verbales. Celles-ci revêtent de nombreuses formes : dialogues en face à face, où les partenaires partagent une même situation temporelle partagée, dialogues téléphoniques et même dialogues oraux ou écrits virtuels qui se passent par la voie d'internet.

On ne peut pas considérer l'interaction comme un élément à part de l'apprentissage. Dans le processus de l'apprentissage, l'apprenant entre inconsciemment dans une interaction avec les autres apprenants et aussi avec son enseignant et c'est à partir de ces interactions qu'il construit ces connaissances. On pourra se mettre d'accord avec Kramsch qui réclame « tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste » (1984 : 85).

Parmi les nombreuses difficultés que l'on rencontre dans l'acquisition d'une langue étrangère, celles qui touchent la communication orale apparaissent

aux yeux de bien des gens, apprenants autant qu'enseignants, comme les plus importantes. Pour que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère soit réussi il faut que l'apprenant soit dirigé vers une compétence de l'interaction qui fasse de lui un utilisateur autonome de la langue étrangère, en lui servant d'outil qu'il pourra mettre en œuvre pour gérer ses crises langagières.

Notre intérêt pour la question de l'apprentissage de français comme une langue étrangère est né de notre expérience universitaire quand nous étions étudiants en licence. Sur le plan personnel, ayant appris le français comme notre deuxième langue étrangère dans un cadre traditionnel, nous avons remarqué que les apprenants n'étaient pas assez motivés à participer à leurs apprentissages. Les classes étaient organisées de façon parfaitement traditionnelle où l'enseignant était le seul détenteur de savoir. Si la position dominante traditionnelle de l'enseignant lui donne un rôle moteur dans la dynamique des échanges, désormais sa place évolue sous l'effet de la redéfinition des rapports de place à priori induits par le contexte des échanges. On se demande ainsi comment l'enseignant peut influencer la participation des apprenants aux interactions de la classe. Ainsi pour faire une recherche sur la part des apprenants dans l'interaction de classe, nous nous sommes basée sur une étude au sein des classes de l'université de Téhéran pour voir le niveau d'interaction dans les classes ; en effet, nous nous sommes intéressée à savoir comment l'interaction peut influencer l'apprentissage des apprenants.



## cadre théorique

### Interaction

Il convient de présenter une première délimitation des phénomènes par le thème d'interaction. Ce dernier intègre toute action conjointe, conflictuelle et coopérative, qui se réalise en présence plus de deux acteurs. « Par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un groupe donnée se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme "rencontre" pouvant aussi convenir. » (Robert : 145)

Comme nous avons déjà dit c'est à partir de l'interaction que l'apprentissage commence. Cela ne limite pas seulement aux personnes qui sont en train de parler mais aussi ceux qui sont en train d'écouter. Quand l'une de personnes participée dans une interaction est en train de parler son interlocuteur essaie de préparer une réponse. « Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la

communication. » (CECR, 2002 : 18).

Une interaction suppose une relation bidirectionnelle entre deux individus. Lorsque l'apprenant n'est plus seul dans la résolution d'une tâche, un système relationnel se met en place entre les apprenants que l'on appelle « interactions entre pairs » et qui s'oppose à la relation de transfert d'informations de l'adulte à l'enfant comme précise le triangle didactique de Houssaye (1988) avec le pôle « enseigner », ce qui nous intéresse particulièrement ici. S'opérant la plupart du temps spontanément, elles sont très riches en ce qui concerne les apprentissages individuels : échanges verbaux, observation réciproque, imitation ou conflit, ces interactions font partie de la classe et apparaissent comme de puissants médiateurs de compétences. La notion d'interaction ne doit pas être confondue avec celle de communication. La communication constitue un moyen de réalisation de l'interaction. La notion d'influence apparaît relativement proche, mais pour qu'elle puisse être employée comme synonyme il est nécessaire que cette influence soit récursive. Parler d'influence réciproque implique donc de ne pas réduire l'interaction à la régulation. En effet, la régulation implique un ajustement du fonctionnement du système didactique. L'interaction d'enseignement-apprentissage est un processus co-actionnel complexe, significatif pour chacun des acteurs et exerce des effets sur chacun des



acteurs sans préjuger de ces effets à priori.

#### L'oral en classe de FLE

« La composante orale a longtemps été minorisée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. En fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan. D'autre part, la façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissent la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. » (Cuq : 2003 : 182)

Il est nécessaire de définir l'oral et ses caractéristiques par rapport à l'écrit. La linguistique a permis un nouveau regard sur l'oral, celui-ci n'étant pas un écrit dégradé, il a son propre code avec ses propres marques (linguistiques et communicationnelles). Mais aujourd'hui la différence entre l'écrit et l'oral ne se situe plus dans les situations de communication : directe, avec le locuteur présent, pour les échanges oraux et différés, avec un locuteur absent pour les échanges écrits. La distinction concerne plutôt des types de discours et des pratiques

discursives différentes grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication qui remettent en cause cette distinction par l'utilisation des répondeurs téléphoniques qui permettent un oral différé et par l'Internet sur les ordinateurs où l'on utilise une communication écrite directe.

L'expression orale, renommée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations d'affirmation diverses en FLE. Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur qui consiste à faire appel aux compétences de compréhension, pour que l'apprenant soit capable de produire oralement des énoncés dans des différentes situations de communication, pour qu'il puisse répondre, interroger, s'exprimer, demander, communiquer...etc., après avoir surmonté les problèmes de prononciation, du rythme et d'énonciation, de grammaire, et d'autres liés à la compréhension.

#### Activités et stratégies d'interaction selon CEFR

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre

à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (CECR, 2008:18)

Si l'acte de l'interaction « orale » entraîne la construction commune du sens par la mise en place d'un contexte mental collectif, en se fondant sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent) et sur leur proximité, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu, généralement, en face à face tend à inciter une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et surtout des indices contextuels. Parmi les activités interactives, à l'oral qu'illustre le CECR, on trouve, par exemple, les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe et la coopération en vue d'un objectif. Aussi une hiérarchie est-elle proposée pour illustrer l'interaction orale selon les objectifs : une conversation/ échange d'informations, comprendre un locuteur natif, interviewer et être interviewé, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services. C'est pourquoi l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute.

La classe de langue : un lieu d'interaction

Très tôt, le développement des recherches sur l'interaction dans le domaine de la pragmatique interactionnelle a poussé

à considérer la classe comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des actionnaires ayant leur place dans l'interaction. « Les 'interactants' ont donc des fins, à intention didactique, partiellement convergentes, qui précèdent l'interaction et la justifient (programmes proposés, objectifs à atteindre, résultats et conséquences didactiques). » (Ghazala, 2009 : 67)

Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et pouvant la modifier. Dans une perspective alors plus proche de l'approche ethno méthodologique, le regard de l'analyste se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants – aussi bien le participant-expert (dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc.) que les participants-apprenants coproduisant le discours avec l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant : l'enseignant comme le médiateur

En ce qui concerne l'enseignant, il veut mieux qu'il prenne conscience que, dans la classe, il va assumer des rôles interchangeables, superposables, souples qu'il doit employer tour à tour :

- facilitateur d'apprentissage, lorsqu'il exerce sa fonction de négociateur, de guide, de médiateur culturel... ;

- animateur, lorsqu'il gère de manière efficace les activités de production orale ou écrite les plus disparates, des débats sur des problèmes d'actualité aux jeux de langue, à l'écriture de poèmes, à la mise en place de pièces de théâtre... ;

- expert, lorsqu'il donne des explications sur l'utilisation de la langue, répond aux questions, évalue... ;

- technicien, lorsqu'il utilise la technologie, des lecteurs de cédérom ou DVD au tableau blanc interactif (TBI), ou bien lorsqu'il exploite les possibilités d'Internet.

Un enseignant capable d'assumer la différenciation des rôles en fonction des activités envisagées a de meilleures chances d'arriver à motiver ses apprenants, car on sait bien que si un apprenant trouve un travail intéressant, il s'y investit volontiers.

L'enseignant est médiateur à deux niveaux

Entre le savoir et les apprenants (c'est lui qui connaît l'objectif conceptuel visé et qui animera le conflit sociocognitif en fonction de cet objectif.)

Entre les apprenants eux-mêmes (c'est lui qui anime le conflit sociocognitif et qui gère les prises de paroles des apprenants.)

Enseignant a un rôle très important sur la motivation des apprenants : le facteur très implorant sur l'apprentissage des apprenants. Puisque les résultats de nombreux travaux sur la motivation scolaire montrent l'impact primordial de l'enseignant sur la motivation de ses apprenants, puisque certaines études démontrent déjà qu'il y a une interaction entre la pratique d'un enseignant et la motivation de ses apprenants, il est nécessaire d'étudier l'interaction entre certaines pratiques pédagogiques et l'évolution de la motivation scolaire des apprenants du primaire.

Pour McCombs (1996), il existe trois types de variables qui peuvent influencer

la motivation scolaire d'un apprenant: l'enseignant, le contexte scolaire, et la personnalité de l'apprenant. Toutefois, toujours d'après McCombs, c'est l'enseignant qui est susceptible d'avoir une influence plus importante sur la motivation de l'apprenant parce que c'est lui qui régit la structure de la classe, tout particulièrement à l'école primaire.

#### Pourquoi les apprenants ne participent pas dans les interactions de la classe

La mauvaise estime de soi : Les apprenants qui ne participent pas à l'oral peuvent avoir une mauvaise estime de soi. Ils croient être nuls ; ils ont la hantise des reproches et préfèrent se taire plutôt que de montrer une mauvaise image d'eux-mêmes. Dans ce cas, nous devons les encourager à parler en veillant à ne jamais les mettre en difficulté, en créant un climat de confiance. Il vaut mieux partir de situations dans lesquelles ils se sentent à l'aise et augmenter progressivement la difficulté.

La peur de perdre la face : S'ils sont émotifs, les apprenants anticipent négativement leurs émotions et préfèrent rester sur la réserve. Ils ont la hantise d'être ridiculisé de la part de leurs camarades. Là aussi, l'instauration d'un climat de confiance en classe de langue sera capitale. Mais le prof pourrait aussi verbaliser avec eux les émotions car souvent, les apprenants ont besoin de nommer ce qu'ils éprouvent. Bien sûr, on pourrait demander aux apprenants de représenter des situations d'oppression liées à leur vie scolaire, au travail qu'ils font en classe. Ils pourraient faire cette activité en langue étrangère si leur niveau le leur permet, sinon, ils pourraient la faire dans leur langue maternelle.

L'anxiété : : Les apprenants peuvent se taire en classe de langue car ils sont anxieux. Ils n'ont pas l'habitude de parler et cela

leur crée un sentiment d'angoisse. Ou, pour eux, le problème, c'est la question posée par le prof : nos apprenants ont peur de ne pas comprendre nos questions ou de ne pas savoir y répondre. Dans ce cas, il conviendra de privilégier les exposés en classe de langue, des exposés sur lesquels ils se prépareront à la maison. Les questions du prof porteront sur un approfondissement métalinguistique, plutôt que sur le contenu.

Manque de motivation : Selon Le Petit Larousse il s'agit d'un « Processus physiologique et psychologique, responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement ». Les théories concernant la motivation, sont nombreuses, mon choix s'est porté sur celle de Rolland Viau qui à mon sens s'adapterait idéalement à la pédagogie des adultes. Selon lui : « La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre ». (Viau, 2004 : 16)

## corpus de la recherche

Le public objet de notre recherche comprend des étudiants de l'université de Téhéran, plus précisément des apprenants de 1<sup>ème</sup> et 2<sup>ème</sup> années de licence qui apprennent le français langue étrangère. Les enregistrements ont été effectués au cours de l'année scolaire 1393. L'une des classes choisie se compose de 18 apprenants, 10 filles et 8 garçons, l'autre classe se compose de 22 apprenant apprenants, 9 garçons et 22 filles. Le corpus exploité a été le fruit d'enregistrements réalisés en classe.

Nous avons choisi de faire des

enregistrements en classe de FLE, nous disposons d'un appareil enregistreur pour recueillir ce corpus et nous avons fait un état des difficultés rencontrées par nos apprenants dans des situations de communication. Nous avons aussi fait 10 interviews autour des mêmes apprenants (5 avec les apprenants de la première année et 5 avec les étudiantes de la deuxième année) pour être conscient de regard des apprenants autour de l'interaction.

### L'enseignant et la motivation des apprenants

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la motivation est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en route du processus acquisitionnels. Lors de nos observations, nous avons pu apercevoir que le professeur semble être un des facteurs dont dépend la motivation des apprenants. On se souvient par exemple dans un cours les apprenants jouaient entre eux, certainement pour passer le temps parce que c'était toujours les mêmes activités que l'enseignant proposait pendant les séances observées. Les apprenants avaient cette attitude qu'ils faisaient toujours la même chose et n'apprenaient rien de nouveaux. On a pu voir qu'il est indispensable pour l'enseignant de prendre conscience de ce qui motive les apprenants, car comme déjà mentionné, il joue un rôle important dans leurs intérêts manifestés pour la langue.

Il est important de savoir comment l'enseignant peut mettre en place sa pratique en tenant compte des spécificités des apprenants. En effet, nous pensons que la motivation des apprenants qui se trouvent dans la classe dépend principalement de la spécificité de ces derniers et de leurs attentes quant à l'enseignant. C'est pour cette raison qu'il semble judicieux de connaître les

principales aptitudes des apprenants en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le dit P. Vianin (2006), ces connaissances peuvent être permises notamment grâce à un questionnaire transmis aux apprenants dans lequel ils pourraient exprimer leurs besoins. Nous sommes arrivés à ces informations grâce aux entretiens que nous avons faits avec les apprenants. Il est important que l'enseignant puisse avoir une image réaliste de ses apprenants, sans préjugés ni stéréotypes, ou pensées trop hâtives. Comme nous avons vu, nous avons les réponses très diverses qui viennent de la diversité des apprenants et leurs attentes. Tous ne réagissent pas de la même façon à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc nécessaire pour le professeur d'avoir une vision globale sur ce que chaque apprenant attend des cours de FLE. Ainsi on peut constater que l'enseignant peut mettre en œuvre différentes pratiques permettant de développer certaines attentes des apprenants.

Tout enseignant constate de l'hétérogénéité des apprenants en ce qui concerne leurs âges, leurs niveaux de développement (moteur, cognitif, affectif), leurs origines socioculturelles, etc. La pédagogie différenciée est une pédagogie proposant des apprentissages qui respectent l'évolution de la pensée enfantine, respectueuse du type d'intelligence de chaque enfant, afin que chacun, par des voies qui lui sont propres, puisse atteindre le maximum de responsabilités.

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot : être en quête d'une méditation toujours plus efficace entre l'apprenant et le savoir.

## La motivation des apprenants et leur participation aux interactions.

La motivation c'est comme un moteur qui fait participer l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Sans la motivation l'apprenant est passif dans son apprentissage. C'est par la motivation que l'apprenant met en œuvre inconsciemment ses comportements d'apprentissage. Les études qui se sont penchées sur les comportements de l'enseignant révèlent que ces derniers peuvent encourager la participation verbale des étudiants. À ce sujet, nous pouvons comparer les comportements des enseignants dans les classes où les étudiants participent beaucoup ainsi qu'aux comportements des enseignants dans les classes où les étudiants participent peu. Afin d'identifier les comportements des enseignants qui encouragent la participation des étudiants nous pouvons se référer à Auster et MacRone (1994) qui ont identifié sept comportements pouvant encourager la participation verbale en classe des étudiants:

Interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires

Interpeller les étudiants par leur nom

Démontrer des signes d'approbation et d'intérêt

Encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse

Donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre

Poser des questions de compréhension et d'analyse

Interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires

Les variables propres au contexte d'apprentissage constituent le dernier volet de ce tour d'horizon des facteurs relatifs à la participation verbale. Nos observations évoquent deux principales variables : 1. soit la taille du groupe-classe 2. Soit la disposition



des bureaux et le positionnement spatial de l'étudiant. Dans nos observations nous avons remarqué que dans une vaste salle de cours, les étudiants sont moins enclins à poser des questions et qu'ils restent souvent dans un rôle passif. De plus, la présence de grands groupes entraîne une raréfaction des rétroactions, une diminution des informations sur l'apprentissage et de l'aide personnalisée. La charge de travail de l'enseignant est nécessairement en lien avec le nombre d'étudiants inscrits au cours. Les conséquences d'une surcharge de travail peuvent se répercuter sur la quantité et la qualité des contacts avec les étudiants.

Ainsi, moins le groupe est nombreux, plus il est probable que le taux de participation verbale soit élevé. En d'autres termes, les petits groupes favorisent les interactions et les contacts enseignant-étudiants, en plus de rendre la gestion de classe plus facile (Slavin, 1989). Dans un groupe peu nombreux, les étudiants participent davantage aux activités de la classe, alors que les groupes plus nombreux entravent la participation verbale. De plus, ils constatent que les étudiants qui s'assoient en avant de la classe participent le plus, mais que la disposition d'enregistreur peut s'avérer un élément qui joue sur la participation verbale en classe.

#### L'interaction et l'auto apprentissage

« L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. » « Être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas ». (Portine, 1998 : 73) Pour

assurer le développement de l'autonomie langagière de l'apprenant, il paraît essentiel de recourir à des stratégies interactives d'enseignement qui permettent aux apprenants de communiquer entre eux dans la L2. Essentiellement, à cette fin, il est recommandé aux enseignants de proposer des activités de groupes (au cours desquelles les apprenants ne doivent recourir qu'à la L2), notamment dans le cadre de la pédagogie du projet. Un projet est constitué d'une suite d'activités reliées qui aboutissent à une réalisation concrète : un dépliant, un exposé oral sur le mode de vie d'autrefois, une affiche murale, un poème collectif, etc. donc par pédagogie par projet qui était réalisée chez les apprenants de la deuxième années de licence on donne plus de chance aux apprenants d'avoir des interactions entre eux par exemple on a vu qu'ils recourent plus souvent au dictionnaire, à des ouvrages de référence et à Internet pour trouver des renseignements. Lorsqu'un apprenant a besoin d'aide, il doit donc se débrouiller en faisant appel, la plupart du temps, aux autres apprenants de la classe sans aide de l'enseignant.

Pour réussir en situation d'autoformation (ou au CRL en autoformation assistée), il importe de développer et de renforcer sa capacité d'autonomie, ce qui ne veut pas dire, nous le rappelons, être livré à soi-même et seul dans son apprentissage. Si nous regardons une autre fois les grilles d'observations remplies,

nous comprenons que la plupart des interactions dans le cours des apprenants de la deuxième année de licence sont entre les apprenants eux-mêmes, et l'enseignant ne participe pas aux interactions. Ces interactions dans la classe leur permettent d'arriver à une sorte de l'autonomie par laquelle ils peuvent apprendre et apprendre sans même l'existence du professeur dans la classe.

On peut arriver au rôle important de l'enseignant dans la motivation des apprenants. Quand les apprenants sont motivés dans leur apprentissage, ils participent davantage aux interactions et quand les apprenants participent dans les interactions, ils sont plus autonomes dans leur apprentissage.

## Conclusion

Comment l'enseignant peut-il motiver les apprenants à participer aux interactions orales dans la classe ? Ceci est la question principale qui nous a menés à faire cette recherche. nous sommes arrivés à ce résultat que l'interaction qui se déroule dans la classe guide les apprenants vers l'auto apprentissage. Il paraît essentiel de recourir à des stratégies

interactives

d'enseignement qui permettent aux apprenants de communiquer entre eux dans la L2, il est recommandé aux enseignants de proposer des activités de groupes (au cours desquelles les apprenants ne doivent recourir qu'à la L2), notamment dans le cadre de la pédagogie du projet. On peut ainsi arriver à ce résultat que les interactions dans la classe permettent aux apprenants d'avoir accès à une sorte d'autonomie par



laquelle ils peuvent apprendre sans même l'existence du professeur dans la classe. (Ce que nous avons considéré dans les cours des apprenants de la deuxième année de licence.)

Enfin le rôle de l'enseignant dans la création d'une classe interactive est très important. L'enseignant peut motiver les apprenants par :

L'intégration des activités en groupes en classe-

La variation des activités pour cibler les intérêts des apprenants ainsi que leurs différents styles d'apprentissage

L'attribution des récompenses aux apprenants pour leurs réussites-

La création d'une ambiance amicale-

En dehors du rôle de l'enseignant dans la création de motivations des apprenants, il y a d'autres éléments qui influencent la motivation et enfin la participation des apprenants :

1 : la dimension de la classe : dans une vaste salle de cours, les étudiants sont moins enclins à poser des questions et ils restent donc souvent dans un rôle passif.

2 : la disposition des chaises et le positionnement spatial de ces dernières dans une classe sous la forme traditionnelle les apprenants qui s'assoient dans les premières rangées et au centre de la classe participent plus que ceux assis à l'arrière ou vers les côtés tandis que dans des classes où la disposition des chaises est sous la forme de cercle, nous voyons la participation de tous les apprenants.

En demandant aux apprenants de parler des activités qu'ils font en dehors de la classe On peut voir qu'ils parlent des activités qui exigent l'interaction comme par exemple « parler a une camarade » ou « chater dans les réseaux sociaux » en français ils font inconsciemment les activités en dehors de la classe qui exigent l'interaction pour travailler sur leur apprentissage, donc on peut arriver

au rôle important de l'interaction dans l'apprentissage des apprenants.

De cette façon, nous pouvons constater l'importance du rôle de l'interaction dans l'autonomie des apprenants, mais d'abord nous devons parler de l'importance de rôle de l'enseignant, parce que c'est celui qui influence le plus la motivation des apprenants à participer aux interactions dans la classe par ses comportements et par la manière qu'il mène son enseignement. Ainsi, dans une classe qui a beaucoup d'interaction, il y a plus d'autonomie dans l'apprentissage des apprenants.

## Bibliographie

André, B. (1998), préface de Dekoninck, J (1998). Motiver pour enseigner, analyse traditionnelle de la pédagogie, Paris, Hachette Education.

Arnaud, C. « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue » le français dans le monde n 357, pp. 27-29.

Auster, C.J. et MacRone, M. (1994). The classroom as a negotiated social setting: An empirical study of the effects of faculty members' behavior on students' participation. *Teaching Sociology*, 22(1), 289-300.

Cicurel, F. (1985). Parole sur parole, ou Le métalangage dans la classe de langue. Paris: CLÉ international.

Cicurel, F. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », acquisition et interaction en langue étrangère, n16, 2002, disponible sur : <http://aile.revue.org/document1395.html>.

Curran (C.A), 1976: Conseling-learning in second languages, Apple River, Apple River Press.

Cuq, J. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

Paris: CLE International

Cuq, J., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ([Nouv. éd.] ed.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble

Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique: Représentations en français langue étrangère. France: Université Stendhal, Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles.

Kramsch, C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier ; Credif.

Ghazala, M. (2009). L'interaction en classe de langue : la promotion de plurilinguisme et de culturel par le cadre européenne commun de référence, université de Batna.

Germain, C. Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2, Université du Québec à Montréal

Ghouli, M. Interaction verbale en classe de langue en Algérie, université, (2011) KASDI MERBAH –OUARGLA

McCombs, B., & Pope, J. (1994). Motivating hard to reach students. Washington, DC: American Psychological Association

Pallotti, G., 2002, La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, in Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, « AILE », n°16. Mis en ligne le 14 décembre 2005. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1395.html>

Portine, H. « L'autonomie de l'apprenant en questions », Alsic [En ligne], Vol. 1, n° 1 | 1998, document alsic\_n01-poi1, mis en ligne le 15 juin 1998, Consulté le 29 juin 2015. URL : <http://alsic.revues.org/1466>

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Clé international

Reynolds, K. et Nunn, C. (1997). Engaging

classrooms: Student participation and the instructional factors that shape it (service de reproduction de document ERIC No. ED415815).

Régnier, C, 2010, La place et le rôle de l'orale et de l'écrit au collège,

Rimbaud, S, 2008, L'interaction dans l'apprentissage dans la classe de français langue étrangère, université de Paul Valéry Montpellier III.

Rivière, V., « Aujourd'hui nous allons travailler sur.. », « les interactions en classe de langue », le français dans le monde. Recherches et Applications, juill. 2005, pp. 96-104.

Slavin, R. (1989). "Class size and student achievement: Small effects of small classes." Educational Psychologist, 24(1), 99-110.

Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer : Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. (2008). Paris: Didier.

Les articles de recherche

# Le cinéma et l'enseignement de la littérature

Marzieh Meshgini<sup>1</sup>, Maîtrise de la langue et la littérature française  
Dr. Ebrahim Salimi Kouchi<sup>2</sup>, Maître de conférences à l'Université d'Ispahan

## Introduction

Le français qui est entre les langues les plus parlées du monde, a une grande capacité d'en servir pour renouveler les informations sur les systèmes éducatifs, les contenus et les modes d'enseignement de la littérature dans le monde. Pourtant en Iran, où cette langue est longtemps enseignée, la pratique de cette possibilité est beaucoup plus rarement mise en regard.

Il faut remarquer en plus que le domaine de littérature n'est plus limité aux modèles traditionnelles de prose ou poème. Les échanges de cette sphère avec les nouveaux arts comme le cinéma, engendrent les genres modernes comme le cinéroman, le scénario ou la novellisation. De surcroît, l'adaptation cinématographique des récits est un exemple d'application de littérature en autres champs artistiques.

Ainsi, l'ambition de cette recherche est en premier lieu d'étudier la nécessité de se tourner vers de nouvelles méthodes pédagogiques lors d'enseigner la littérature, et les facteurs influents sur sa construction. Ensuite, nous parlerons des interactions entre la littérature et le cinéma, et les capacités du cinéma pour être l'auxiliaire de formation littéraire. A la fin, quelques pistes pédagogiques, ayant en vue le film comme sujet d'exercice, sont mises à l'écran pour en profiter dans les cours de l'enseignement la littérature française.

1- Mrzmeshgini@yahoo.com

2- Ebsalimi@gmail.com



## Nécessité d'exploitation de nouvelles méthodes pédagogiques

Se pencher sur le sujet de littérature nécessite une prise en compte de sa genèse. En effet, la relation de l'homme avec la nature constitue les bases de ses réflexions, d'où viennent des notions qui impliquent le mythe, les traditions, les religions, les cultures, les systèmes philosophiques, politiques et économiques. (Arsene, 2017 : 1) C'est le point de départ des premiers auteurs qui profitant de leur art ont dessiné le fruit de ces réflexions dans leurs œuvres. Ces créations sont devenues donc les premières sources d'inspiration des générations à venir. Mais au fur et à mesure, d'autres facteurs influencent l'auteur.

On ne lit jamais que sous/parmi les codes dominants, dans une société concrète, historiquement située. Les « codes » sont en un sens très large tous les mécanismes appris, devenus automatiques et sentis « évidents », qui permettent d'écrire et de lire à une époque donnée dans une société donnée... Ces codes ne sont pas neutres, mais modelés, à partir d'un héritage qu'elle a reçu et contre les tentations incessantes de la classe qu'elle domine, par la classe dominante qui, de plus, les occulte en tant qu'instruments d'expression et de communication au service de tous. (Peytard, 1983)

Pour bien dire, la littérature est composée des « aimer » et « haïr » de l'écrivain et lui aussi est influencé, consciemment ou pas, par ses lectures et ses goûts, les lecteurs, la tradition littéraire, les auteurs anciens ou contemporains et l'atmosphère dominante de la société. On peut aussi être influencé par la négative : lorsqu'une œuvre ne plaît pas, elle peut susciter des productions qui

s'en éloignent. (Parmoli, 2010) Ainsi au cours du temps, les écrivains sont composés et composés des goûts et des productions littéraires. C'est la raison de naissance et de mort des courants littéraires dans une société.

De cette manière, lors d'étudier et d'enseigner la littérature française, comme sujet de notre recherche, il est nécessaire de l'envisager dans un cadre plus large, ayant en considération les facteurs influents sur le domaine d'étude. En effet, « pendant longtemps, Paris a été la capitale de la République mondiale des lettres. » (Sapiro, 2010 : 7) Mais par la présente, les statistiques démontrent la réduction de l'influence de littérature française sur celle du monde et un relatif déclin de son exportation sur le marché mondial de l'édition. (Sapiro, 2010 : 12 ; Savigneau, 2014) En effet, la littérature et les écrivains actuels français ne sont plus exclusivement sous l'empire des courants et des intérêts de leur environ. Pour le moment, « l'anglais est la première langue littéraire traduite en France : elle représente environ deux tiers des titres de littérature étrangère. » (Sapiro, 2010 : 12)

En plus de la littérature américaine, le cinéma hollywoodien, comme « capitale mondiale du cinéma » (Louis, 2018) a aussi un grand effet sur le goût et même sur la littérature du monde. Un coup d'œil sur la liste des livres les plus vendus de tous les temps démontre la tendance croissante des gens envers les livres du genre fantaisie, aventure ou mystère (Clear, 2018 ; List of best-selling books, 2017), qui sont souvent la source d'adaptation des films les plus vus du temps ; à noter, les séries d'Harry Potter, de Seigneur

des Anneaux, de Hobbit et Alice au pays des merveilles. (Les 50 films, 2016) Cela démontre que le cinéma peut faire d'un livre, un roman à succès et le plus vendu dans le monde. Donc, c'est naturel qu'il puisse même ébaucher le chemin du travail des auteurs. C'est le cas de J. K. Rowling qui a essentiellement écrit les séries du roman Harry Potter après être filmé son premier volume, ou de « Robbe-Grillet surtout, qui ne tarda pas à passer lui-même derrière la caméra, avec L'Année dernière à Marienbad en 1961, et ensuite, publier ses scénarios plus ou moins remaniés sous forme de cinéromans. » (Clerc, 2001 : 318)

Ainsi, paraît-il qu'un enseignant de la littérature française doit tout d'abord la considérer comme un être vivant et en train de se mouvoir. De cette manière, il ne peut pas la représenter simplement par la fenêtre de Lagarde et Michard ou d'itinéraire littéraire. Même, si on considère l'idée « la mort de l'auteur » de Barthes, l'enseignant peut créer dans ses cours littéraires, de nouveaux contenus et concepts à travers les impressions de ses étudiants. En effet, la littérature y est restée « plus une affaire de lecture que d'écriture, de réception et de commentaires que de production, de connaissances que de pratiques. » (Fraise, 2012 : 43)

## Interactions et échanges entre littérature et cinéma



« La littérature et son enseignement restent un lieu de débat idéologique, toujours mouvant mais perpétuellement lisible à travers une ligne d'affrontement constamment prête à resurgir sous de nouvelles formes. » (Fraise, 2012 : 38) Le renouvellement des méthodes pédagogiques de l'enseignement

littéraire est prêt à prendre de maintes configurations. Mais, faire attention aux orientations rependues du temps nous donnerait une vision plus pratique. A ce sujet, « la culture contemporaine est une culture visuelle, plus exactement une culture marquée par le tournant visuel, c'est-à-dire le passage d'une culture dominée par le modèle de l'écrit à une culture dominée par le modèle de l'image. » (Baetens, 2004 : 235) Parmi les modèles visuelles, le cinéma est un outil qui a de différentes sphères communes avec la littérature. Pour ainsi dire, « le cinéma et le roman ne sont pas des entités autonomes ou isolées, mais font toujours partie d'un contexte culturel plus large, qui influe lui aussi sur la multiplication des liens entre œuvres, auteurs, médias, genres, époques et styles » (Baetens, 2009 : 23)

Comme nous avons déjà dit, le cinéma avait des influences sur la voie de littérature, mais en fait, leur rapport ne se limite pas à une telle approche. Depuis ses origines, le cinéma a aussi « largement puisé aux sources littéraires, et les adaptations, plus ou moins fidèles, sont le fait de presque un film sur deux », (Morency, 1991 : 103) ou pour être plus précis, le chiffre exact se situe entre 15 et 20% des œuvres cinématographiques (Gutiérrez Vinayo & Alvarez Ordonez, 2006 : 1).

Adapter à l'écran des œuvres littéraires vient moins d'un choix que d'une nécessité, tant économique qu'artistique. En effet, l'industrie cinématographique, fort couteuse en investissements financiers, a un besoin crucial de « bons sujets », à la fois originaux et accrocheurs. Donc, c'est naturel que pour les trouver, elle explore et exploite le vaste fonds de la littérature mondiale, passée et présente, y sélectionnant les histoires qui paraissent aptes à donner de grands

films, sinon de larges succès commerciaux. En effet, la plupart de ces livres ont déjà démontré leur capacité d'attirer les regards, séduire ou convaincre par les réactions des critiques littéraires et des lecteurs. (Laroche, 2015)

Parfois, le procédé est inverse ; un cinéaste découvre un roman ou un écrivain peu connu, et le succès du film amène la renommée de ce dernier ou la vente du roman. Le cinéma hollywoodien profite ainsi des auteurs salariés qui ont pour objectif d'écrire des scénarios séduisants, conforme à leur industrie cinématographique. Effectivement, mieux que tout autre pays, « les Etats-Unis ont su faire des films des objets de rêve et de fascination, et l'industrie cinématographique est partie à la conquête de son public, sur le territoire américain d'abord, puis sans qu'aucune frontière ne vienne plus limiter ses ambitions. » (Louis, 2018)

Quant aux autres rapports du cinéma et du roman, il faut signaler la novellisation qu'est la transformation d'une œuvre cinématographique, soit le film ou le scénario en livre, et plus exactement en roman. C'est un genre aussi ancien que le cinéma lui-même qui représente toutefois un des aspects les moins connus de la production littéraire depuis un siècle. Certes, toute novellisation est une adaptation, mais les relations entre texte-source y sont à l'inverse de celles qui caractérisent l'adaptation d'une œuvre littéraire à l'écran. (Baetens, 2009 : 17) A la différence des adaptations cinématographiques, qui s'écartent parfois très librement de leur modèle littéraire (jusqu'à le rendre méconnaissable parfois), la novellisation passe pour n'être que la copie extrêmement plate des événements racontés dans le film. (Baetens, 2006) L'une des raisons de création de ce genre était

de constituer « la réponse idéale à tous ceux qui, pour des raisons géographiques ou idéologiques, n'avaient pas le droit ou la possibilité d'aller au cinéma. » (Baetens, 2009 : 18) Mais au fur et à mesure, cela prend une place assez importante dans la propagation des idées de tout pays. Parfois, la novellisation d'un film étranger aboutit à former des films ou des romans dans un pays donné, en accord avec sa culture et ses coutumes.

## Fonction du film en littérature

En ce qui concerne la fonction du film dans les cours littéraires, paraît-il nécessaire d'étudier ses caractéristiques surtout par rapport à littérature. En réalité, il n'est pas surprenant de voir autant de cinéastes s'intéresser au roman, comme source d'inspiration ou un véritable modèle d'adaptation ; la parenté est grande entre les deux expressions. Le roman et le film savent raconter et créer un univers. On sait aussi que le film peut ouvrir son espace à peu près comme le fait le roman. Mais, créer un film à partir d'un livre consiste nécessairement à transformer et à modifier l'œuvre littéraire pour produire une œuvre cinématographique ressemblante. Dans un récit romanesque, le narrateur à la première ou à la troisième personne raconte l'histoire. Mais au cinéma, le processus narratif est à la fois semblable et différent. Le film ne fait pas que montrer et présenter ses personnages et leur drame. Le narrateur y est rarement identifié. Le film se raconte tout naturellement par les actions, l'environnement et les dialogues des acteurs. Le cinéma semble voué à interpréter le réel dans son extériorité et les personnages par leur corps, voix et vêtement, alors que le roman est très à l'aise (grâce aux mots) avec

l'intériorité de ses personnages et laisse une grande part à l'imagination. (Morency, 1991 : 116-118)

En fait, « le cinéma arrête l'imaginaire du texte et propose une représentation fixe, qui est différente de celle que le lecteur a forgé avec son imagination, d'où la déception éprouvée à la vision d'un film adapté d'une œuvre littéraire ». (Salles, 2005) A cet égard, ces représentatifs du film peuvent d'une autre perspective rendre service à la littérature :

L'adaptation constitue un rajeunissement de l'œuvre qui se trouve ainsi dépoussiérée, parfois débarrassée de détails que l'auteur du roman avait jugé utiles en son temps, mais dont l'épuration permet de mieux sentir la beauté originelle et la grandeur réelle du texte. À cet égard, le cinéma ne vient pas desservir le roman: bien au contraire, il permet de le servir au mieux des intérêts réciproques de ces deux grands arts, qui semblent alors avoir été conçus pour vivre l'un par l'autre et l'un pour l'autre. Le film tiré d'un roman préexistant constitue une tentative d'excellente vulgarisation de la littérature en permettant, à tous, de voir ce que certains seulement pouvaient, avant la découverte du cinéma, apprécier en esthètes raffinés. Bien plus: c'est grâce au cinéma que la lecture devient plus motivante. (Gutiérrez Vinayo & Alvarez Ordonez, 2006 : 9)

Ainsi, le film semble plus facile à digérer que l'œuvre écrite, et c'est l'une des spécificités du film apte à l'enseignement littéraire. De l'autre côté, le film adapté est surtout considéré comme une remise en question du roman. Donc, cela peut être même un bon outil auxiliaire dans les cours de l'enseignement littéraire à fin de faire connaître les créations aux étudiants. C'est du point que le roman ne touche qu'un public limité de personnes, et cela se renforce plus en Iran et entre les étudiants qui ont appris le français comme

leur deuxième langue. En réalité, transposer à l'écran en deux heures de projection, une œuvre de cinq cents pages, c'est inévitablement résumer le roman et réduire le temps dépensé pour lire. (Morency, 1991 : 109)

Si introduire le cinéma contribue à donner du sens à l'enseignement du français, c'est en quelque sorte parce que, par contraste, les textes littéraires apparaîtront comme nécessairement à analyser pour être compris, tandis que les films s'accommoderaient d'une compréhension superficielle. Tout se passe comme si voir un film ne relevait, chez le spectateur, que de la reconnaissance d'une expérience visuelle, tant du point de vue émotionnel que cognitif. (Bourdier, 2009 : 58)

Pourtant, étant donné que le film est une relecture innovante du livre, suscite la curiosité et la réflexion des apprenants pour s'informer du roman originaire. Mais, le film et l'étude de ses plans se développe l'esprit critique de l'élève-spectateur et lui démontre les traits caractéristiques du langage cinématographique. Ici, l'enseignant peut souligner auprès des étudiants, qu'il existe des permanences dans l'histoire des arts (permanences de thèmes, de genres, de figures), et la production littéraire n'est qu'une des expressions artistiques de ces permanences. (Bourdier, 2009 : 57-59)

De plus, étudier la novellisation, comme la version écrite du film, dans les cours de littérature revient à mettre au jour la face oubliée ou refoulée de la littérature au sens le plus large du terme. « Le style imite servilement tous les poncifs du feuilleton, devenu moribond dans le champ littéraire proprement dit : traitement mélodramatique des thèmes, insistance sur la seule narration, abus d'expressions passe-partout, message

idéologique conservateur. » (Baetens, 2009 : 18) L'intérêt capital de la novellisation est sans doute là :

Dans la nécessité qui semble définir ce genre jugé mineur, puis dans les questions très nouvelles qu'il suscite. La novellisation peut paraître une forme d'écriture sans intérêt, mais c'est une forme dont tout le monde, producteurs comme récepteurs, semble avoir un besoin vital. Le genre peut donner l'impression d'un type d'écriture un peu vieillie, sinon anachronique, mais il nous aide à reposer des questions fondamentales comme pourquoi écrire ? Comment écrire ? Qui est l'auteur d'un texte ? En outre, depuis peu, la novellisation refait surface et rajeunit. Ainsi on constate le retour en force du genre, dont le « format » semble intéresser de plus en plus les éditeurs qui s'adressent au grand public, mais surtout de plus en plus d'auteurs de premier plan commencent à prendre en considération le genre. (Baetens, 2009 : 24)

## Pistes pédagogiques

Les composants du film (le scénario, la caméra, la lumière, les acteurs, le continuum imagé, le son, etc.) nous donnent l'occasion d'enrichir les savoirs artistiques et d'accroître notre attention envers les éléments influents dans la transformation des sens. Cette aptitude apporte une vue plus subtile dans l'interprétation des œuvres littéraires et artistiques et la connaissance plus exacte du créateur du concept. Ainsi, un enseignant peut exercer les méthodes proposées dans ses cours de littérature française profitant des films adaptés ou non, de la France ou tout autre pays.

Tout d'abord, c'est mieux d'expliquer les bases du langage cinématographique pour les étudiants. Le cinéma utilise des codes divers : la linguistique, l'image (composition

du cadre, angle de prise de vues, champ et hors-champ), la scénographie, la mise en scène (les décors, les acteurs et leurs costumes, les dialogues, la musique et la mise en cadre liée à l'étude des plans) et les paramètres techniques (lumière, construction du champ et du mouvement dans le champ). Puis, il faut leur montrer les différences dans les modes de l'écriture par lire et comparer quelques écrits, soit roman ou scénario. Ici, nous pouvons leur faire prendre conscience des spécificités de scénario, cinéroman, pièce de théâtre et roman. Ensuite, on peut leur demander de comparer les premières pages du livre et l'ouverture de son adaptation filmique. Parfois, le point de départ de l'adaptation est tout à fait différent de sa source. De même, considérer le caractère multiple du discours filmique, les formes de récit et les modes principaux de la narration permettra aux étudiants de mieux construire un jugement et argumenter une opinion. (Salles, 2005)

Pour démontrer les effets du son et d'image aux étudiants, nous pouvons leur proposer d'écouter les voix d'un film, sans voir les images. Cela leur met spontanément à en imaginer les causes, à leur faire produire du sens, à les écouter pour eux-mêmes. De la même manière, couper le son permet d'être plus attentif aux composants visuels et finalement voir les images et les sons simultanément permettent de constater les effets d'enrichissement, produits par cette perception qui échappent la première fois que l'on visionne une séquence. (Salles, 2005)

Le fait d'étudier en détail une adaptation, du roman au scénario et puis au film permet bien sûr de réfléchir aux choix du cinéaste par rapport à l'œuvre de départ. L'exercice peut s'appuyer sur différentes adaptations



pour rendre sensibles ces choix. De la même façon, on peut confronter la description littéraire et ses moyens stylistiques et la description cinématographique s'appuyant sur les mouvements de caméra et des acteurs, le décor, les dialogues et la musique.

De surcroît, beaucoup d'œuvres classiques ont été adaptées plusieurs fois au cinéma, comme *Les Misérables*. « Comparer des séquences adaptant le même passage d'un roman, permet de bien mettre en valeur les choix du réalisateur » (Salles, 2005), et créer chez l'étudiant la capacité d'invention.

Ainsi, parler de la cause de choix des acteurs, leurs caractéristiques physique ou mental pour jouer un rôle les enseigne de faire attention au langage du corps et d'apparence, et les effets inconscients qui met un acteur sur le visiteur.

Il sera aussi très formateur de mettre les étudiants en situation « en leur donnant une scène à adapter. Cela leur fait prendre conscience des difficultés et des contraintes de l'adaptation. » (Salles, 2005) Puis, nous pouvons lui demander de faire comparer ensuite leurs choix de mise en scène avec les choix du cinéaste ; ainsi, il s'informe des savoirs qu'on a besoin pour écrire dramatiquement. « Il peut être judicieux de pratiquer la démarche inverse et de proposer aux élèves d'écrire une scène de roman à partir d'une scène de film. La novellisation de films ou de séries est en effet très fréquente. » (Salles, 2005) Cet exercice leur démontrent qu'une réécriture nécessite une bonne connaissance du contenu de source et l'art de le réformer en une production séduisante le lecteur. Ainsi, ils entrent en champ d'action et lors d'interprétation d'un texte littéraire, l'étudiant de différents angles. De plus, voir plusieurs œuvres d'un même cinéaste ou d'un même écrivain, nous démontre le style, les thèmes

préférés, la manière de pensée de créateur de production artistique et connaître les courants artistiques et politique répandus dans le domaine du cinéma.

Toutes ces activités doivent permettre aux élèves de se rendre compte des démarches mises en œuvre par les réalisateurs pour adapter une œuvre, enrichir leur savoir littéraire et artistique, et se familiariser avec les propositions répétitives dans le monde du cinéma et de la littérature.

## Conclusion

Aujourd'hui, l'univers de littérature est sans hésitation attaché à celui du cinéma. Il en vient de la sorte à étudier le film comme une nouvelle branche de littérature, auquel son expansion et sa réussite sont liées. Les échanges entre les deux domaines et le magnifique éclat du cinéma dans le monde, surtout dans les dernières décennies causent la nécessité de plus connaître le cinéma et son pouvoir d'influence sur le champ littéraire, et en profiter même comme un outil pédagogique.

## Bibliographie

Arsene, Gicu-Gabriel. (2017). La relation homme-nature : L'émergence de l'éthique de l'environnement. [https://www.researchgate.net/publication/268058586\\_La\\_relation\\_homme-nature\\_L%27emergence\\_de\\_l%27ethique\\_de\\_l%27environnement](https://www.researchgate.net/publication/268058586_La_relation_homme-nature_L%27emergence_de_l%27ethique_de_l%27environnement). Consulté le 28 décembre 2017.

Baetens, Jan. (2004). La novellisation, un genre contaminé ?. *Poétique* 2 (138), 235-251.

Baetens, Jan. (2006). De l'image à l'écrit : la novellisation, un genre mineur ?. *Le français aujourd'hui*. 2 (165), 17-25.

Baetens, Jan. (2006). La novellisation contemporaine en langue française. *Fabula-*

LhT. (2). <http://www.fabula.org/lht/2/baetens.html>. Consulté le 20 novembre 2017.

Bourdier, Philippe. (2009). Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ?. *Le français aujourd'hui*. 2 (165), 51-61.

Clear, James. (2018). Best-Selling Books of All-Time. <https://jamesclear.com/best-books/best-selling>. Consulté le 2 janvier 2018.

Clerc, Jeanne-Marie. (2001). Ou en est le parallèle entre cinéma et littérature ?. *Revue de littérature comparée*, 2 (298), 317-326.

Fraisse, Emmanuel. (2012). L'enseignement de la littérature : un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. (61), 35-45.

Gutiérrez Vinayo, F. C. & Alvarez Ordonez, G. (2006). Au secours, le cinéma arrive en classe de littérature. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554382>. Consulté le 20 novembre 2017.

Laroche, Daniel. (2015). Du livre au film (dossier Littérature & Cinéma). *Le carnet et les instants*. (185). <http://www.youblisher.com/p/1056769-Ci185/>. Consulté le 25 novembre 2017.

Les 50 films les plus vus de tous les temps. (2016). <http://www.linternaute.com/cinema/business/1116372-les-50-films-les-plus-vus-de-tous-les-temps/>. Consulté le 2 janvier 2018.

List of best-selling books. (2017). [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_best-selling\\_books](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_best-selling_books). Consulté le 20 novembre 2017.

Louis, Zachary. (2018). Le Cinéma américain à l'assaut du monde. <http://www.iletaitunefoislecinema.com/memoire/2196/le-cinema-americain-a-lassaut-du-monde>. Consulté le 4 janvier 2018.

Morency, Alain. (1991). L'adaptation de

la littérature au cinéma. *Sémiotiques 2 : théories et champs d'application*. 1 (2), 103-123.

Parmoli. (2010). Intertextualité et réécriture. <http://lewebpedagogique.com/bac-premiere/bac-de-francais-intertextualite-et-reecriture/>. Consulté le 18 novembre 2017.

Peytard, Jean. (1983). La place et le statut du « lecteur » dans l'ensemble « public ». *Semen* [En ligne]. (1). <http://journals.openedition.org/semen/4231>. Consulté le 10 décembre 2017.

Salles, Daniel. (2005). L'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires. *L'École des Lettres des collèges*. 06-05 (12). <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/clemi>. Consulté le 22 novembre 2017.

Sapiro, Gisèle. (2010). Les échanges littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation. Paris : Centre européen de sociologie et de science politique / Le Motif (Observatoire du livre d'Ile-de-France).

Savigneau, Josyane. (2014). La littérature française s'exporte-t-elle bien ?. [http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/11/25/la-litterature-francaise-s-exporte-t-elle-bien\\_4528900\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/11/25/la-litterature-francaise-s-exporte-t-elle-bien_4528900_3260.html). Consulté le 28 novembre 2017.

## سینما و آموزش زبان فرانسه

مرضیه مشگینی، دانش آموخته آموزش  
زبان فرانسه  
دکتر ابراهیم سلیمی کوچی، استادیار  
دانشگاه تهران - عضو هیئت علمی

### چکیده

در حالی که زمان زیادی است که ادبیات فرانسه در ایران تدریس می‌شود. در این حوزه روش‌های آموزشی بهره‌مند از ابزارهای رسانه‌ای و به دور از مدرس محوری محدودند. با این حال، حوزه‌هایی وجود دارند که با ادبیات مرتبط‌اند و ظرفیت این را دارند که در کلاس‌های ادبیات به عنوان ابزار کمک آموزشی استفاده شوند. سینما یکی از این ابزارهاست. در واقع، ارتباط میان ادبیات و سینما به گذشته‌ها بر می‌گردد. به واسطه انجام اقتباس‌هایی از آثار ادبی به شکل فیلم و سریال و ناولیزاسیون (اقتباس معکوس یا تبدیل فیلم به رمان). پهنه‌ی وسیع ادبیات و تسلط پایین دانشجویان به زبان فرانسه (به عنوان یک زبان خارجی)، موجب دانش محدود آنها در حوزه ادبیات فرانسه می‌شود. در نتیجه فیلم‌های اقتباسی می‌تواند به ارتقا دانش ایشان کمک کند. هم‌چنین تمرین ناولیزاسیون توسط دانشجویان، می‌تواند روش تفسیر آثار ادبی را ایشان بیاموزد و شناختی دقیق‌تر از تفکر نویسندگان فرانسوی به دست دهد. از این رو، هدف ما در این مقاله، بررسی آثار متقابل این دو حوزه به واسطه اقتباس و اقتباس معکوس و مطالعه نقش سینما در آموزش ادبیات است. در گام بعدی با توجه به فیلم‌های اقتباسی و روش ناولیزاسیون، تعدادی عرصه‌ی آموزشی برای تعلیم ادبیات به دانشجویان پیشنهاد می‌دهیم.

واژگان کلیدی: آموزش ادبیات، سینما، فیلم، ناولیزاسیون، روش آموزشی

### مشکلات آموزش ترجمه

مهناز احدی  
دانش آموخته کارشناسی ارشد مترجمی  
فرانسه دانشگاه الزهرا

### چکیده

امروزه، اهمیت ترجمه بر کسی پوشیده نیست. تاسیس نهادهای بین‌المللی مهم و توسعه‌ی مبادلات، جایگاهی مهم به مترجم کتبی و شفاهی بخشیده است. وانگهی، ترجمه در گذشته امری ذاتی قلمداد می‌شد و قرن‌ها اعتقاد به ناممکن بودن آموزش ترجمه میان برترین نویسندگان حکم فرما بود. حال آنکه امروزه صاحب نظران بر این موضوع اتفاق نظر دارند که آموزش ترجمه گرچه دشوار است اما ناشدنی نیست. به علاوه، اگر کمی به گذشته بنگریم به اشتباهات مترجمان ناواردی پی خواهیم برد که به پیامدهای جبران‌ناپذیر ختم شدند، همین امر اهمیتی وافر به لزوم توجه به تربیت دانشگاهی مترجمان آینده در چهار گوشه جهان می‌بخشد.

در مقاله‌ی حاضر بر آنیم تا شیوه‌های گوناگون آموزش ترجمه و ویژگی‌های هر یک را به صورتی موجز بیان نموده و پرده از مشکلات و موانعی برداریم که بر سر راه تربیت مترجمان آینده در دانشگاه واقع می‌شوند و تا آنجا که امکان دارد پیشنهاداتی را به منظور بهبود آموزش ترجمه ارائه نماییم.

واژگان کلیدی: آموزش، ترجمه، مشکل، مدرس، مترجم آینده

## مطالعه تحلیلی نرم افزارهای کاربردی ایرانی تلفن همراه برای آموزش زبان فرانسه

رضایریش  
دانشجوی ارشد آموزش زبان فرانسه  
دانشگاه تهران

### چکیده

امروزه، در ایران استفاده از نرم افزارهای کاربردی آموزش زبان فرانسه پدیده‌ای متاخر و در عین حال در معرض گسترش می‌باشد. اهمیت مطالعه‌ی این نوع نرم افزارها عموماً در میزان بالای استفاده‌ی از آنها ریشه دوانیده است. در تحقیق حاضر بعد از مطالعه‌ی دسته‌های مختلف این نرم افزارها، به سراغ معرفی ویژگی ۹۳ نرم افزار کاربردی ایرانی آموزش زبان فرانسه خواهیم رفت. براساس نتایج این تحقیق، گسست عمیقی میان روش‌شناسی نظری و عملی این نرم افزارها وجود دارد لذا چنین فرض می‌شود که مد نظر قرار دادن تفاوت‌های موجود میان دانش آموزان و نیز شرایط مختلف هر کدام از آنها می‌تواند اثربخشی ایشان را به شکل قابل توجهی افزایش دهد.

واژگان کلیدی: نرم‌افزارهای کاربردی ایرانی آموزش زبان فرانسه، روش‌شناسی آموزش زبان، تکنولوژی‌های جدید آموزشی، وسایل کمک آموزشی، تفاوت‌های موجود میان دانش آموزان



# چکیده فارسی مقاله‌ها

## اهمیت تعاملات شفاهی در یادگیری زبان فرانسه و نقش آموزگار در این تعاملات

عاطفه میرزایی

دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران

### چکیده

به کارگیری تعاملات در یاددهی و یادگیری زبان‌های خارجی بستگی زیادی به روابطی که زبان آموزان و آموزگاران برقرار می‌کنند دارد. عوامل متعددی در بهتر کردن این روابط دخیل هستند. ما در این تحقیق نقش یکی از این عوامل به نام انگیزه را بررسی می‌کنیم. در این تحقیق، به طور نظری در مورد مفهوم تعاملات شفاهی که در کلاس زبان به شکل‌های مختلفی همچون بحث، مکالمه، مصاحبه و مشاجره ظاهر می‌شود و هم چنین نقش آموزگار برای ایجاد تعاملات در کلاس صحبت کرده‌ایم.

تحلیل عملکردهای کلاسی مفهومی بسیار مهم که توسط تعامل‌گرایان تایید شده را به نمایش می‌گذارد که طبق آن به واسطه‌ی برقراری رابطه، یادگیری شکل می‌پذیرد. اگر از این جهت به یادگیری نگاه کنیم، مشاهده می‌کنیم که تعامل، به هر شکلی که باشد، سازنده روند یادگیری است. بنابراین تحقیق ما براساس تحلیل داده‌های واقعی به همراه توصیف این تحلیلات در فضای دانشگاهی در کلاس‌ها

صورت گرفته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزگار از طریق متنوع کردن تکالیف، دادن فعالیت‌های گروهی، ساختن فضایی دوستانه و دادن پاداش به زبان آموزان می‌تواند باعث ایجاد انگیزه در آنها برای شرکت در تعاملات شود. بنابراین براساس نتایج به دست آمده از این مطالعه می‌توانیم دریابیم که تعاملات می‌تواند زبان آموزان را به سمت استقلال در عمل یادگیری‌شان هدایت کند.

واژگان کلیدی: تعامل، انگیزه، شفاهی، یادگیری، کلاس زبان.

### خوانش ادبی در کلاس زبان فرانسه: نقش آموزگار و توانش بینا فرهنگی زبان آموزان ایرانی

سیده یاسمین سجادی

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس

### چکیده

می‌دانیم که امروزه در حوزه آموزش زبان فرانسه یادگیری زبان آموزان تنها به یادگیری توانش‌ها و شناخت‌های زبانی محدود نمی‌شود بلکه باید به دانش ضمنی و توانش عملی فرهنگی و بینا فرهنگی نیز دست یابند تا بتوانند از زبان مقصد در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف بهترین بهره را ببرند. پاسخ به این نیاز یادگیری

تنها با جمع آوری داده‌هایی از فرهنگ یک کشور و ارائه دادن آنها به صورت آماری و تصنعی امکان پذیر نیست. ابتدا بهتر است آموزگار از ابعاد بینا فرهنگی مبادلات زبانی و روش‌های مختلف آموزش آن اطلاعات کسب کند و سپس آموزش مبانی فرهنگی را در تدریس زبان مقصد جای دهد (پلانسه، ۲۰۰۴).

به نظر می‌رسد که متن ادبی ابزاری ایده آل برای انتقال فرهنگ بین جوامع باشد و از این رو برای بوجود آوردن شرایط لازم دسترسی زبان آموزان به دانش بینا فرهنگی مناسب می‌باشد (آنولا، ۲۰۱۶). هم چنین آموزگاران زبان نیازمند یک آموزش جامع برای توسعه مهارت‌های آموزشی خود با استفاده از متون ادبی می‌باشند تا بتوانند زبان آموزان‌شان را به سوی یادگیری توانش فرهنگی و بینا فرهنگی سوق دهند و جایگاه خوانش ادبی و استفاده از ادبیات در کلاس زبان را بازشناسند. این تغییر دیدگاه نزد آموزگاران مبنی بر مطالعه و پژوهش دقیق در زمینه‌های مختلف آموزش و یادگیری بوده که در این میان نیز بررسی این موضوع در آموزش زبان فرانسه به واسطه ادبیات غنی این کشور از اهمیت خاصی برخوردار می‌شود.

واژگان کلیدی: خوانش ادبی، متن ادبی، توانش بینا فرهنگی، آموزش زبان





قرار داده شود. اگر به نام مؤلف در متن تصریح نشده باشد، نام مؤلف مورد ارجاع را نیز باید در داخل پرانتز ذکر شود. اگر اثری بیش از یک جلد داشته باشد، بعد از نام مؤلف شماره جلد اثر ذکر شود و علامت دو نقطه (: ) بعد از آن بیاید. مثال:

- سمیعان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۳-۱۸۴)

- (طبری، ۲/۱۳۷۵: ۵۸۴)

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی‌متر تورفتگی از هر طرف و با همان قلم متن، ولی به اندازه ۱۰ نگاشته و در انتهای آن نام نویسنده و سال انتشار اثر و پس از علامت دو نقطه، شماره صفحه ای که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه‌های ذیل آورده شود. در منابع فارسی نام نویسنده به طور کامل قید و از گذاردن نقطه بعد از آن خودداری شود.

## کتاب

بی‌جن خان، محمود (۱۳۸۴). واج شناسی: نظریه بهینگی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

Hidden, M. (2014). *Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.

## مقاله

دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۷). ساخت‌های سببی در زبان فارسی. مجله زبان شناسی، سال پنجم، شماره اول، بهار و تابستان، ۱۳۷۵.

Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

فصل از یک کتاب و یا مقاله ای از مجموعه مقالات همایش‌ها

Keenan, E. 1988. On semantics and binding theory, In J. Hawkins (ed.), *Explaining language universals* (99.104-55), Oxford: Blackwell.

## رساله

Tomilka, s. 1996. *Focusing effects in VP ellipsis and interpretation* Doctoral dissertation, university of Massachusetts: Amherst.

اثر ترجمه شده: نام خانوادگی نویسنده، نام کامل نویسنده، (سال انتشار)، نام کتاب به صورت ایرانیک، نام مترجم، محل انتشار صورت ترجمه شده اثر، نام ناشر.

وبگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام کامل نویسنده، عنوان مقاله و یا اثر مورد استفاده به صورت کج نویسی، نشانی وبگاه اینترنتی.

<http://www.biainili-urartu.de/Iran/Urmia-2004/22.jpg>

- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.  
- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.



## ویژگی‌های کلی مقاله‌های مورد پذیرش

مقاله باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) بوده و در نشریه دیگری منتشر نشده باشد و مادامی که داوری آن در این مجله به پایان نرسیده، به مجله دیگری ارسال نشود.

مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژه‌های کلیدی (حداکثر ۸ واژه)، مقدمه، پیکره اصلی مقاله، بحث و نتیجه‌گیری، و فهرست منابع باشد و با قلم B Nazanin در فرمت word تنظیم و به همراه یک فایل word و یک نسخه فایل PDF به نشانی پست الکترونیکی [didactra.revue@yahoo.com](mailto:didactra.revue@yahoo.com) ارسال شود. اندازه قلم چکیده و واژه‌های کلیدی باید ۱۰ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیده انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۲ در حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها ذکر شده باشد.

حجم مقاله با احتساب تمام اجزاء آن نباید بیشتر از ۱۵ صفحه باشد.  
چکیده مقاله باید تصویری کلی از مقاله را تا ۲۵۰ واژه در اختیار خواننده قرار دهد و شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق، و یافته‌های مقاله باشد.  
مقدمه مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینه تحقیق، مبانی نظری و نماینده تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره مجزا باشد. بخش‌های مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد شروع می‌شود. عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از یکدیگر، جدا و سیاه (بولد) نوشته شوند. سطر اول ذیل هر زیربخش، بر خلاف سطر نخست پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

معادل لاتین واژه‌های تخصصی مهم و نام افراد کمتر شناخته شده با قلم Times New Roman در اندازه ۱۰ به صورت پانوش درج شود. به جز اسامی خاص و نام اصول دستور زبان، سایر پانوش‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شود.

در صورت استفاده از اختصارات ناآشنا، فهرست آنها قبل از اولین کاربرد در پانوش ذکر شود.

چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند باید در اولین پانوش بدون شماره به این مطلب اشاره نمایند.

در تهیه نمودارهای درختی و امثال آن از ابزارهای Draw، Table و Equation در محیط Word استفاده شود تا تنظیم آنها در نسخه نهایی مشکلی را به وجود نیاورد.

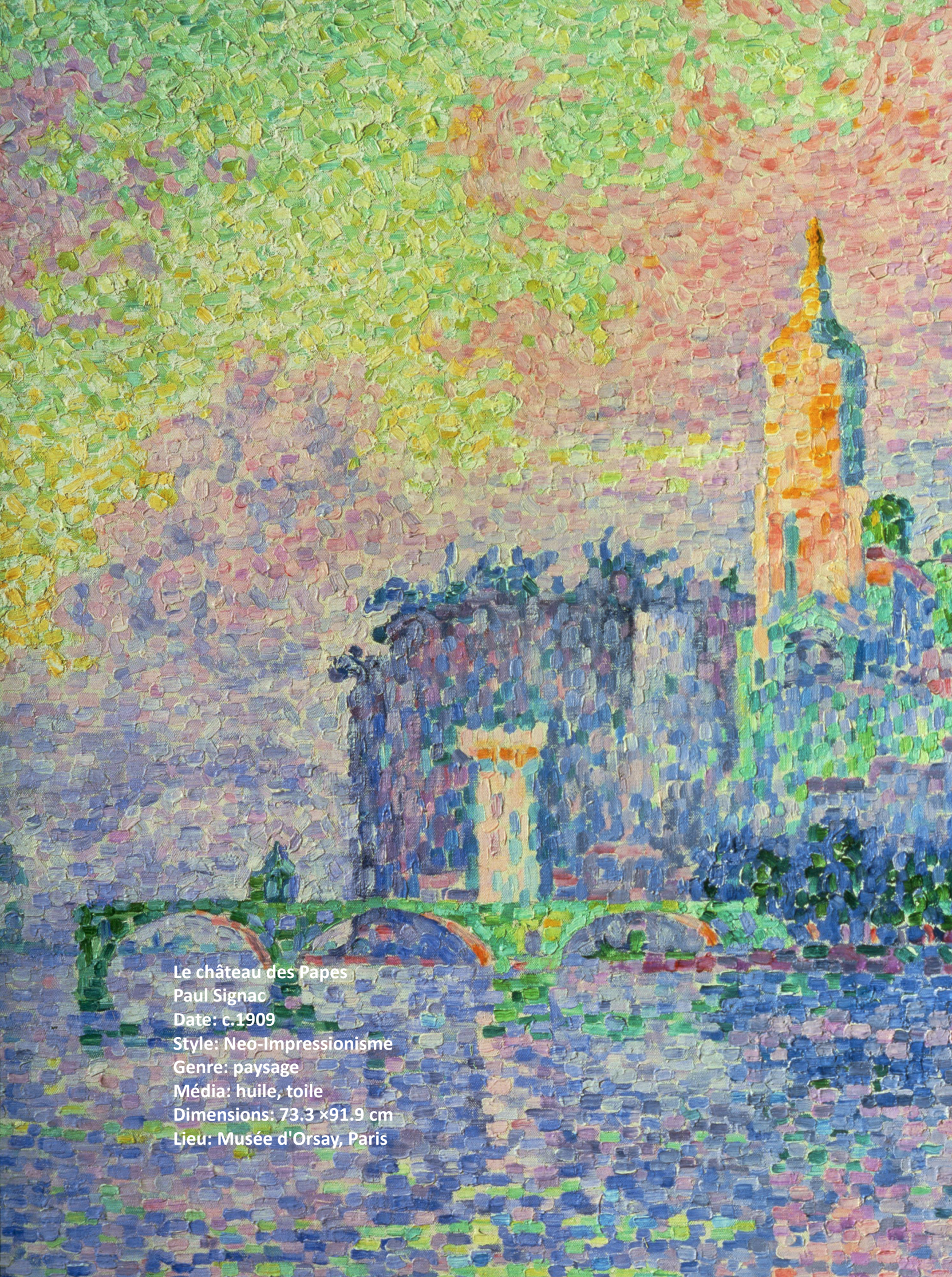
کلیه مثال‌ها، نمودارها، و تصاویر باید دارای شماره پیاپی باشد.  
در واج نویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم نسخه Doulus Sil IPA استفاده شود.

در ارجاعات چنانچه به نام مؤلفی در داخل متن مقاله اشاره شده است، سال انتشار اثر در داخل پرانتز و در صورتی که مقصود نویسنده ارجاع به صفحه خاصی از اثر مورد اشاره است، صفحه مورد نظر پس از علامت دو نقطه (:) در درون آن

## شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

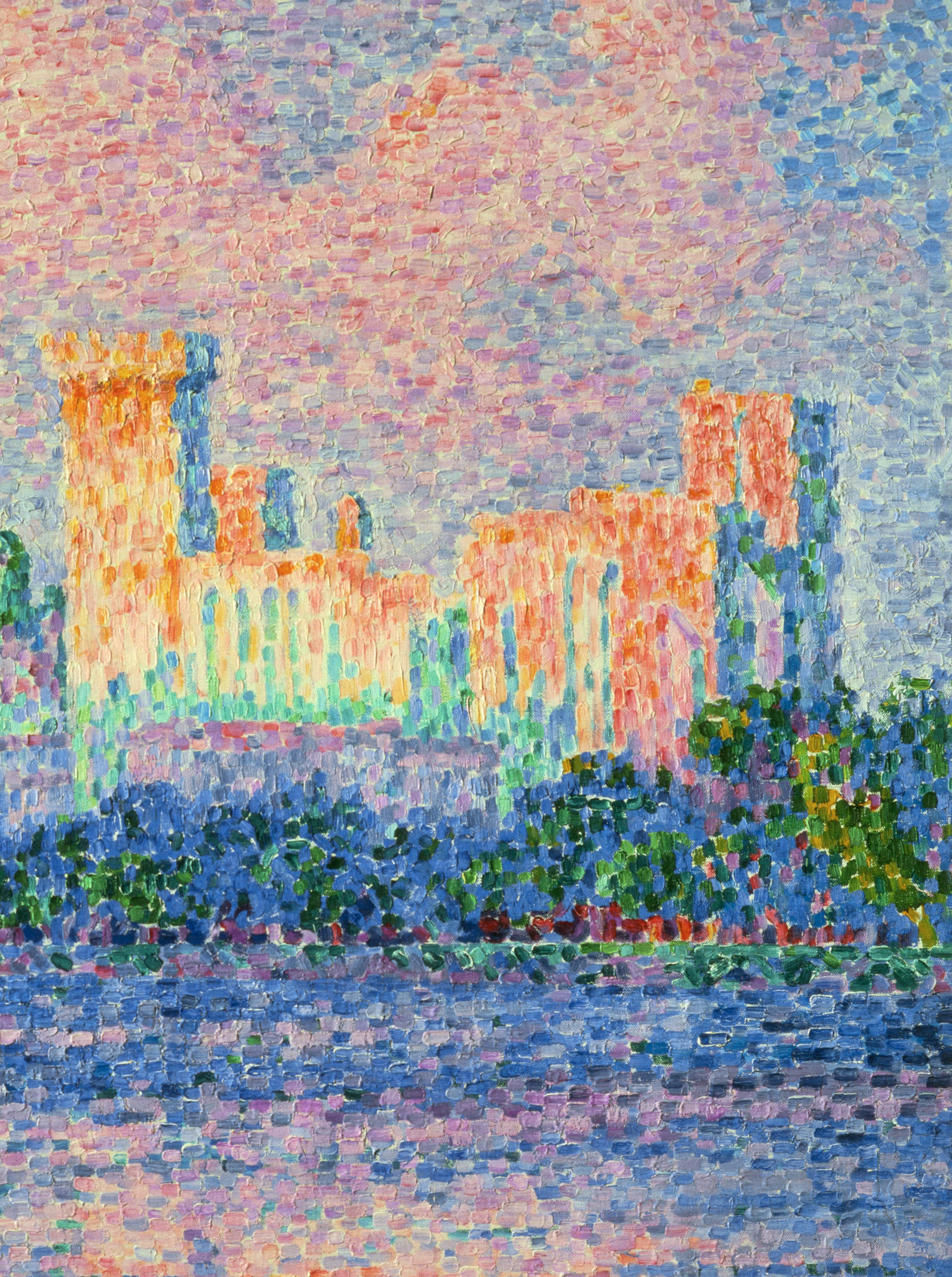
دو فصلنامه Didactra وابسته به انجمن علمی-دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس، مقاله‌های تحقیقی در حوزه زبان شناسی نظری و کاربردی، ترجمه، آموزش زبان و حوزه‌های وابسته را به چاپ می‌رساند.





Le château des Papes  
Paul Signac  
Date: c.1909  
Style: Neo-Impressionisme  
Genre: paysage  
Média: huile, toile  
Dimensions: 73.3 × 91.9 cm  
Lieu: Musée d'Orsay, Paris







# دیداکترا

دو فصل نامه مطالعات ترجمه، ادبیات و آموزش زبان فرانسه  
ویژه‌نامه همایش ملی دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس - بهمن ۱۳۹۶  
شماره چهارم، زمستان و بهار ۱۳۹۷

## فهرست

	۱
سخن سردبیر	۲
راهنمای نویسندگان (فرانسوی)	۴
<b>گزارش:</b>	
همایش دانشجویی زبان فرانسه	۵
<b>خبیر:</b>	
تحلیل هفت رمان جایزه ادبی گنکور در گذر کتاب دانشگاه تربیت مدرس	۷
<b>مقالات پژوهشی فرانسوی:</b>	
- اهمیت تعاملات شفاهی در یادگیری زبان فرانسه و نقش آموزگار در این تعاملات	۹
- خوانش ادبی در کلاس زبان فرانسه: نقش آموزگار و توانش بینافرهنگی زبان آموزان ایرانی	۲۱
- مطالعه تحلیلی نرم افزارهای کاربردی ایرانی تلفن همراه برای آموزش زبان فرانسه	۳۳
- مشکلات آموزش ترجمه	۴۷
- سینما و آموزش زبان فرانسه	۵۹
<b>چکیده فارسی مقاله‌ها</b>	<b>۶۸</b>
راهنمای نویسندگان مقالات (فارسی)	۷۰