

«*Compétence linguistique, imagination et créativité, au service de la communication*», in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 15, 1986, P. 45.

6. BESSE Henri, et autres., *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I*, Didier, Crédif, 1975, P. 25.

7. RIVENC Paul, «*Problématique de l'énonciation et didactique des langues*», in *Revue de phonétique appliquée*, N° 76, 1985, P. 426.

8. RAHMATIAN Rouhollah, «*Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue*», in *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N° 53, 1378/1999, P. 42.

BIBLIOGRAPHIE

1- BENADAVA, S., «*De la civilisation à l'éthno-communication*», in «*les voies de la communication interculturelle*». *Le français dans le monde*, N°170, Juillet 1982.

2- BESSE Henri, et autres., *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I*, Didier, Crédif, 1975, P. 25.

3- GUERRO QUINSAC Rosa Maria

«*Compétence linguistique, imagination et créativité, au service de la communication*», in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N°15, 1986, P. 45.

4- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Formation, 1982, P. 20.

5- RAHMATIAN Rouhollah, «*Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue*», in *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N° 53, 1378/1999, P. 42.

6- RIVENC Paul, «*Problématique de l'énonciation et didactique des langues*», in *Revue de phonétique appliquée*, N° 76, 1985, P. 426.

7- RIVENC Paul, «*La Problématique SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui*», Actes du colloque «SGAV», Publié dans la *Revue de la phonétique appliquée*, N°s 99,100,101, 1991, P.124.

8- RONARD Raymond, «*La notion de Structuro-Globale et l'Approche Communicative*», Actes du colloque SGAV et Approche Communicative, publié dans la *Revue de phonétique appliquée*, N°s 59, 60, 1981, P. 19.

Alors que le regard d'aujourd'hui sur l'apprentissage est d'aider l'apprenant à apprendre à discuter, à raisonner dans la situation réelle de communication.

Nous voulons insister sur le fait que communiquer en langue étrangère suppose la maîtrise d'autres fonctions, non exclusivement linguistiques. La langue, ce système fonctionnel, s'actualise dans la parole, dans la communication.

La vraie pratique sociale de la langue passe par un ancrage de l'apprenant dans une communauté (milieu) qui lui fournira les règles et les procédés d'interprétation du code, des données situationnelles de la communication. Alors que dans le cas des étudiants, la communication s'inscrit dans un milieu scolaire institutionnel, le discours en langue française se réalise uniquement en classe. Ce constat est surtout valable pour les étudiants qui ne pratiquent pas le français ni dans la famille, ni dans la société et dont les pratiques sociales sont loin de celles de l'université. Ceci est considéré comme un handicap pour les étudiants iraniens dans la communication orale.

Il faut entraîner les étudiants à structurer progressivement les compétences linguistiques au service de la communication réelle qui se réalise dans la vie de tous les jours. On peut leur proposer des stratégies tenant compte de

la problématique de l'interlangue mais également de l'interculture.

A partir des moyens d'expressions déjà acquis, on peut les orienter vers l'acquisition et l'emploi des actes sociaux spécifiques adaptés à la langue française.

NOTES

1. MOIRAND Sophie *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Formation, 1982, P. 20.

2. RONARD Raymond, «*La notion de Structuro-Global et l'Approche Communicative*» Actes du colloque SGAV et Approche Communicative, publié dans la *Revue de phonétique appliquée* N^{os} 59,60, 1981, p. 19.

3. RIVENC Paul, «*La problématique SGAV (Structuro-Globale Audio- Visuelle) aujourd' hui*», Actes du colloque «SGAV», Publié dans la *Revue de phonétique appliquée*, N^{os} 99,100,101, 1991, P.124.

4. BENADAVA, S., «*De la civilisation à l'éthno-communication*», in «*les voies de la communication interculturelle*», *Le français dans le monde*, N^o 170, Juillet 1982.

5. GUERRO QUINSAC Rosa Maria.

d'abord deux tendances extrêmes:

1) «Il devient difficile d'insister sur la bonne qualité des performances, lorsque la communicabilité est le premier objectif. ... ce qui est essentiel c'est d'admettre que la perception du sens des signifiants phoniques et visuels peut être globale, voire erronée dans un premier temps, affinée et corrigée par la suite.» (R.M. GUERRO QUINSAC).⁵

2) «Il faut laisser passer le moins possible d'erreurs parce que les étudiants risqueraient de s'habituer à communiquer dans une fausse langue, une sorte de sabir fonctionnant très bien entre les membres du groupe, mais créant quelque difficulté dans la vie courante» (Henri BESSE).⁶

Mais, sachant que l'erreur est inévitable et qu'il faut se donner assez de temps pour la corriger, nous choisirons à ce propos, la position la plus compatible de Paul RIVENC lorsqu'il évoque les questions de: Que peut-on accepter? Que doit-on corriger? Et à quel moment? «De nombreux didacticiens, donnant priorité à la réalisation de l'acte énonciatif en langue étrangère, se montrent très tolérants-certains diront très laxistes-à propos de la correction de la forme du discours produit par l'élève.... L'expérience nous montre que les choses ne sont pas si simples et que des erreurs trop souvent répétées, finissent par s'enraciner

dans la pratique de l'apprenant, puis dans son expérience idiosyncrasique, au point d'entrer dans sa compétence déviante. N'oublions pas que, pour l'apprenant, la conquête progressive de son autonomie passe notamment par son aptitude à s'autocorriger. Cette aptitude doit être stimulée à travers la mise en place d'une pédagogie positive de l'erreur, qui engage l'apprenant lui-même, l'enseignant et aussi l'interlocuteur-apprenant, à travers le jeu des échanges en situation didactique.»⁷

Conclusion

Il est évident que les étudiants auraient des difficultés scolaires dues à une pratique langagière fortement influencée par la grammaire. L'analyse du déroulement des cours de français tel que nous les avons observés et présentés dans un autre article intitulé («Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue» voir la bibliographie-) montre bien «qu'il n'y a pas une véritable communication en classe et que les schémas langagiers sont inégalitaires et centrés sur l'enseignant. Le modèle pédagogique appliqué dans la classe de français n'implique malheureusement pas les étudiants qui n'interviennent que pour répondre aux questions ou aux consignes du professeur.» (Rouhollah RAHMATIAN).⁸

grande partie par le fait que la norme recouvre la langue persane, celle de la littérature classique persane, langue du savoir par excellence et l'identité culturelle des iraniens.

D'après Paul RIVENC «*Dans l'acquisition et le perfectionnement de la communication verbale, il y a constamment interaction, interdépendance entre individu et société, entre le corps, l'intelligence et l'affectivité; entre le verbal, le mimo-gestuel et le kinésique; entre les compétences socioculturelles, idéologiques, et les compétences langagières, à l'intérieur de l'espace et de la durée (aussi bien vécus que conceptualisés) rassemblés, structurés eux aussi dans les situations à la fois vécues et conceptualisées.*»³

Ainsi, pour développer la communication orale des étudiants iraniens, il faut tenir compte de leur vécu culturel et de leur milieu social. Le milieu familial, le temps, l'espace sont structurés différemment; les codes posturaux et gestuels ne sont pas les mêmes; les façons de se présenter, de demander, de refuser sont différentes. Alors, les étudiants veulent s'adapter à des façons de vivre et de penser qui sont présentées dans les méthodes. Ils se trouvent dans une situation perturbatrice.

Dans la problématique SGAV, les enseignants sont conseillés de travailler d'abord sur la langue orale et l'écrit n'intervient

qu'après. Nous pouvons mettre les étudiants dans la classe et hors de celle-ci, dans des situations de communication variées qui leur permettront d'accéder à un travail systématique sur la langue sans lequel il ne saurait y avoir d'apprentissage réel.

En outre, on ne peut pas appliquer les actes de parole des français directement, comme les tenants de l'approche notionnelle-fonctionnelle conseillaient de faire. Car, les actes de paroles seuls ne peuvent pas assurer la réussite de la communication; il faut prendre en compte les rapports sociaux qui existent entre les interlocuteurs, la représentation et les valeurs sociales ainsi que les normes conventionnelles qui diffèrent d'une culture à l'autre. Il faut que les actes de paroles soient progressivement maîtrisés et pratiqués dans la vie quotidienne. On ne peut faire découvrir aux apprenants les types de discours utilisés par les français de toutes les classes ainsi que les modes de penser, de vivre et un peu de civilisation. «*La communication apparaît comme indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons: parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à une autre et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs*» (S. BENADAVA)⁴

Quand aux erreurs des étudiants, nous citons

dans les situations imprévues où il y a un échange authentique. C'est à ce stade que nous devons envisager le travail sur les discours authentiques: comment argumenter, comment raisonner ou comment convaincre. Quand l'apprenant prend la parole, il ne doit pas penser seulement à transmettre le message ou exprimer son avis mais à produire le mode d'intervention sur autrui.

Notons que dans certaines méthodes issues du SGAV, les activités en classe telles que jeux de rôles, dramatisations, simulations permettront à l'apprenant de se préparer à réagir dans ce type de situations.

Normalement, les études sur les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère se reposent sur l'analyse d'erreurs, axée elle-même sur des interférences, d'ordre morphologique, syntaxique et phonologique. Ces études aboutissent à une classification des erreurs, mais, elles ne rendent pas compte de tous les problèmes extra-linguistiques en jeu.

Sachant que l'analyse d'erreurs à partir des éléments mentionnés a montré ses limites, nous pouvons confirmer que le manque de précisions vient du fait que les recherches réalisées, portent essentiellement sur des corpus écrits. L'analyse des productions orales des étudiants n'a pas été prise au sérieux. Les corpus oraux sont peu fréquents et les

conditions d'une observation objective sont rendues plus difficiles à l'oral en dépit des techniques modernes d'enregistrement.

Pour éclaircir la démarche de l'analyse d'erreurs, il faut préciser son fonctionnement. Selon l'hypothèse de l'interlangue, l'apprenant formule des hypothèses en langue étrangère, à partir d'un modèle de référence de la langue maternelle, en y fondant ses stratégies d'apprentissage. L'interlangue est marqué par un processus de généralisation (élaboration d'une règle), et par un processus de réduction, qui, inspiré de la grammaire de la langue maternelle, simplifie les difficultés de la langue étrangère. Pourtant ce système détient des régularités paradigmatiques et syntagmatiques propres.

La question qui se pose est de savoir comment on peut donner à l'apprenant la possibilité d'acquérir à côté d'un système linguistique, un système de comportement communicatif. Nos observations dans les classes de français nous ont permis de constater que la référence à la norme est très répandue auprès des étudiants iraniens. L'étudiant iranien se réfère souvent au français institutionnel. Le meilleur français demeure, pour lui, celui de la norme, de la langue écrite, bien qu'il soit conscient de l'utilité de la langue orale et de la communication réelle. Ceci est justifié en

communication comprend plusieurs composantes. Comme nous le fait remarquer Sophie MOIRAND: «Une compétence de communication reposerait sur la combinaison de plusieurs composantes:

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;

- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

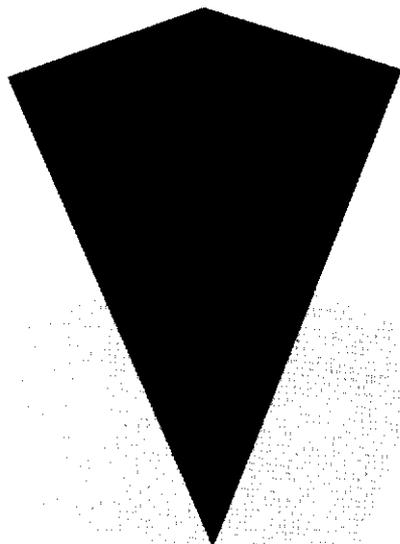
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.¹»

Bien que cette classification soit une source de référence pour beaucoup de didacticiens actuels, la problématique SGAV l'avait précisée et appliquée dans ses cours en

annonçant que l'activité langagière implique non seulement une compétence linguistique très large, (dépassant les aspects lexicophonético-morpho-syntaxiques et incluant l'intonation, le rythme, le geste, la mimique, les pauses...) mais encore l'insertion de ces différents facteurs dans les données individuelles et sociales, et l'intégration de l'ensemble dans une situation communicative. En lisant Raymond RONARD, nous avons plus de précision sur l'apprentissage global de tous les éléments qui sont structurés ensembles. D'après R. RONARD «le choix et/ou le dosage des moyens expressifs dépendent des circonstances et de la nature de la communication: du lieu, du moment, du type de public, des perturbations éventuelles, de la situation, de la nature du sujet traité, du type de communication (téléphonique, spontanée, académique, familière,...) de l'objectif recherché. Tous ces éléments, qu'ils soient d'ordre biologique, cognitif, kinésique, linguistique, psychologique, socio-culturel ou spatiotemporel, interviennent globalement, et sans que le locuteur prenne conscience de la logique de leurs relations.»²

Une fois la compétence linguistique acquise, l'apprenant est capable de parler (de poser des questions et de répondre à certaines questions simples), mais, il est souvent bloqué



Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens

Dr. Rouhollah RAHMATIAN Membre du cadre enseignant de
L'Université Tarbiat Modarres

Pour tenir compte des processus complexes de l'apprentissage et de l'emploi de la langue française auprès des étudiants iraniens, dans la dimension communicative, il faut souligner avant tout qu' on ne peut pas se contenter du développement de leur compétence linguistique. On entend par la compétence linguistique, la connaissance des règles morphologique, syntaxique et phonologique. Certes, l'acquisition

d'une compétence linguistique est indispensable, mais, il est nécessaire également de développer la compétence de communication des étudiants.

Lorsqu' on analyse les productions orales des étudiants, on se rend compte que la communication se déroule uniquement -ce qui est souvent le cas- sous forme de questions-réponses (demander et donner des informations). Alors que la compétence de