

L'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz*

Marzieh Balighi** (auteur responsable)
Maître assistante, Université de Tabriz,

Mina Norouzi

Doctorante en langue et littérature françaises, Université de Tabriz

Résumé

Dans cet article, notre objectif consiste à donner quelques pistes de réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les universités iraniennes, car la place de l'oral n'y est pas nettement définie dans l'enseignement du FLE. Pour vérifier cette réflexion, nous nous intéresserons spécialement aux productions orales des étudiants des cours de la licence en « langue et littérature françaises » de 2012-2015 à l'Université de Tabriz, où le problème du discours oral et de communiquer oralement en français affecte un assez grand nombre d'apprenants. Notre regard s'orientera sur une étude analytique et approfondie des problèmes consistant à en connaître les causes, à établir des moyens ainsi bien qu'à suggérer des propositions-clés qui aboutiront à l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales. Notre intention est de participer à la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral en français, fondé sur une approche communicative qui vise le développement de la compétence de communication devenue nécessaire pour faire progresser la communication orale des apprenants de la langue française. Enfin, nous souhaitons que cette approche fasse partie du système éducatif et pédagogique de l'enseignement du FLE en Iran.

Mots-clés: Enseignement/apprentissage du FLE, Oral, Compétences langagières, Méthodologie de communication.

* **Date de réception:** 2016/02/01

Date d'approbation: 2016/09/06

** **E-mail:** balighimm@yahoo.com

Introduction

L'oral, « opposé à l'écrit, [est] ce qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal » (Ray, 1991, 700). Cette définition peut-être ne rend pas en rien la complexité de la notion de l'« oral » liée à l'acquisition par un utilisateur ou un apprenant des connaissances et des habiletés nécessaires pour pouvoir s'exprimer. Si la compétence écrite a bien sur son importance dans l'enseignement académique et systématique d'une langue, il est néanmoins quelque peu naïf, de prime abord, d'aborder l'oral avec les outils de l'écrit et de le envisager comme une compétence secondaire au service de ce dernier. A partir de là, il conviendrait à juste titre, de se rappeler le propos d'Éddy Roulet sur la nécessité de cet enseignement :

« L'oral joue un rôle d'autant plus important qu'il intervient de manière à la fois plus subreptice et plus constante, et donc moins aisément contrôlable, que l'écrit, dans la constitution de l'image de soi et dans le développement de la relation avec autrui » (Roulet, 1991, 41).

L'oral est donc une compétence communicative qui a toujours pris place dans les relations humaines. C'est une préoccupation assez importante dans le contexte actuel de l'enseignement du FLE en Iran où l'enseignement de l'oral présente des lacunes car la plupart des travaux ne visent, en grande partie, que l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en insistant sur les difficultés de la rédaction, de la grammaire, de l'acquisition du vocabulaire et de tout ce qui est en rapport avec la compréhension et l'expression écrites. D'où la nécessité de traiter ce sujet, trop longtemps négligé dans l'enseignement du FLE dans les universités iraniennes en général. Pour cerner ce qui est, notre choix s'appuiera sur les productions orales d'un groupe d'étudiants en licence de langue et littérature françaises à l'Université de Tabriz où les difficultés de la communication orale en français concernent un assez grand nombre d'apprenants. Afin d'examiner les difficultés et les spécificités de ces défaillances chez ce public d'apprenants, nous avons effectué une enquête de terrain en administrant un ensemble de questionnaires aux apprenants et aux enseignants, et en tournant des séquences vidéo en classe. Le corpus de ce travail de recherche comprend des cours

préparatoires de la langue française et notamment les cours de conversation et d'expression orale, mais également des cours où la communication orale peut jouer un rôle important dans la relation entre les enseignants et les apprenants dans l'acquisition de l'oral. On s'est efforcé, en effet, non seulement de circonscrire la pratique de l'oral et la place qu'il occupe dans les universités iraniennes en général et à l'Université de Tabriz en particulier, mais aussi d'y orienter l'enseignement du français oral. Notre démarche s'articule autour des apports de deux approches communicative et (co)actionnelle.

L'examen des sources devrait nous permettre de trouver, au cours de notre processus analytique, des réponses à une série d'interrogations sur les compétences les plus essentielles dont les carences empêchent les apprenants de proférer correctement la langue française à l'oral. On s'est demandé comment entraîner les apprenants à acquérir ces compétences et en quoi consiste un apprentissage réussi de l'oral en classe?

Pour répondre aux questions ci-dessus, nous procéderons, en une première étape, à l'interprétation des données recueillies et à l'analyse, quantitative et qualitative, des difficultés rencontrées par les apprenants lors de leurs exercices oraux en classe de FLE. Ces résultats nous conduiront, ensuite, à repérer les points faibles des apprenants dans la pratique communicative, à en connaître les causes, à établir des moyens ainsi bien qu'à suggérer des propositions-clés qui aboutiront à l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression orales. Mais il nous faut avant tout circonscrire le cadre éducatif et pédagogique dans lequel s'effectue l'enseignement du FLE en Iran et plus particulièrement à l'université de Tabriz en vue de préciser les méthodologies qui servent souvent à enseigner la langue française et la place que l'oral peut y occuper, éventuellement.

I. Méthodologies d'enseignement du FLE utilisées en Iran

Au départ, il faut faire une distinction entre la « méthodologie » et la « méthode » que l'on utilise parfois l'une à la place de l'autre tandis que chaque terme a sa propre définition en didactique du FLE. Dans *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Christian Puren définit la méthode comme un « ensemble de procédés

et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Christian Puren, 1988, 16). Il s'agit donc d'une série de démarches précises que l'enseignant utilise dans les classes de langue afin d'arriver à un objectif déterminé. Ensuite, il donne une explication pour distinguer la « méthodologie » :

« [Un] ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites » (Ibid., 17).

Donc, la méthodologie favorise plutôt la théorisation des apprentissages et concerne les différents domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture, etc.). Elle comprend les procédures d'apprentissage adoptées, au fil du temps, par des didacticiens et des enseignants afin de réaliser une méthode.

Les méthodologies les plus utilisées dans l'enseignement du FLE dans les universités iraniennes ont évolué. Parmi plusieurs méthodologies utilisées en Iran, il y en est seulement trois qui ont été employées depuis plus de trois décennies après la Révolution : la méthodologie traditionnelle, audio-orale et audio-visuelle. La critique de ces méthodologies a abouti à accorder un grand intérêt à l'oral dans l'enseignement et à le théoriser sous le concept d'approches dites « communicative », « actionnelle », même « co-actionnelle », une notion proposée par Christian Puren qui met l'accent sur leur dimension collective et leur finalité sociale. Ces dernières approches ont été récemment utilisées dans les universités iraniennes, dont l'université de Tabriz, mais d'une manière aléatoire et incomplète plutôt dans l'objectif d'améliorer la structure des phrases. Pour cela, nous avons l'ambition de participer à la mise en œuvre d'un enseignement plus efficace du FLE, surtout de l'oral en français, fondé sur ces apports des approches communicative et (co)actionnelle afin de développer la capacité à communiquer des apprenants et des utilisateurs de la langue française. Enfin, étant donné que « la

perspective actionnelle doit de plus en plus venir se joindre à l'approche communicative et non la remplacer [4] » (Christian Puren, 2014, 4), nous souhaitons que ces approches, complémentaires actuellement l'une de l'autre, fassent partie du système éducatif et pédagogique de l'enseignement du FLE en Iran.

I.1. Méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères (grammaire-traduction)

Tel que l'indique le nom de cette méthodologie, le rôle de la traduction se révèle crucial dans cette méthodologie qui consiste à lire puis à traduire les textes littéraires français, par le professeur, en langue maternelle. L'enseignement est fondé sur les formes écrites de la langue, d'où l'importance que l'on accorde à la grammaire, dans ce mode d'enseignement. Au lieu de prêter attention à l'acquisition des compétences orales des étudiants, on travaille plutôt sur l'enseignement de l'écrit à travers les textes littéraires et de la façon la plus répandue de penser l'oral, à savoir, et continue souvent à être contrastive : l'écrit est supérieur à l'écrit » (Halté, 2005, 12). Dans cette perspective, l'écrit, tant placé au second plan, son enseignement est presque absent dans la salle de classe où le professeur est la seule personne qui détient la parole. Comme c'est le cas dans le manuel *Mauger 1* qui est l'une des méthodes traditionnelles d'enseignement de la langue française en Iran.

I.2. Méthodologie audio-orale

Développée de 1960 à 1970 (Christian Puren, 1988, 288) en France et de 1988 à 2000 en Iran, cette méthodologie est apparue comme opposée à celle d'apprentissage-traduction. L'oral, fondé sur la répétition et l'imitation des dialogues en langue française enregistrés au préalable sur des cassettes, se faisait soit dans la classe parce qu'il ne demandait que l'emploi d'un appareil magnétophone, soit dans le laboratoire où chaque étudiant avait accès à des casques audio ou à des écouteurs. Elle avait pour but une production orale par la mémorisation des structures syntaxiques. Dans cette méthodologie, deux grandes compétences de communication sont visées : la compréhension orale et la production orale.

I.3. Méthodologie Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV)

Apparue peu après la méthodologie audio-orale dans les années

1960 (*Ibid.*, 284) en Europe, cette méthodologie reprend la même démarche que la méthodologie audio-orale à cette différence que, dans cette dernière méthodologie, des sons sont alliés à des images. Selon Jean-Pierre Cuq, l'objectif de cette méthodologie est de « faciliter la perception et la compréhension et, dans le meilleur des cas, illustrer les diverses composantes de la situation d'énonciation » (Cuq, 2003, 28). Il est indéniable que ces méthodologies accordent, en grande partie, la priorité à l'oral mais elles traitent l'oral plutôt comme un moyen d'enseignement ou d'apprentissage plutôt que comme objectif.

Il est à noter que cette méthodologie a fait son entrée en Iran en 2000 et continue d'y être utilisée, tandis qu'en Europe, toutes ces méthodologies ont actuellement laissé la place aux approches communicative, actionnelle et co-actionnelle qui sont à peine employées dans les universités iraniennes. La distance est donc à relever. Cet écart traduit déjà un signe prémonitoire des défaillances et des lacunes dans la communication en français des étudiants iraniens. Voyons de plus près ce que sont l'approche communicative et la perspective actionnelle dont l'application ou l'implémentation et la mise en œuvre pédagogique dans les classes de langue restent encore assez floues.

I.4. De l'approche communicative à l'approche actionnelle

L'oral est un domaine à part entière en classe. C'est sur quoi insistent les approches communicatives et actionnelles. C'est dans ce but que la notion de « compétence de communication », initiée par Noam Chomsky (1965), proposée par Dell Hathaway Hymes (1972-1973) et élargie par d'autres spécialistes, a été intégrée dans les programmes du *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)*¹. Par réaction contre les méthodologies traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage, l'approche communicative a été proposée dans le but de faire parler correctement et spontanément les apprenants. Celle-ci, depuis 1980 jusqu'à nos jours, vise « un savoir linguistique » mais aussi « un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des savoirs d'ordre grammatical mais également des règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication » (Germain, 1993, 24). Autrement dit, elle « désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son

discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent » (Cuq, 2003,48).

En nous basant sur le texte de ce *CECR*, nous distinguons deux types de compétences: les unes générales individuelles et les autres relatives à la communication langagière.

En ce qui concerne les compétences générales, il s'agit d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non-guidée, en milieu naturel ; et hérité, au niveau des représentations individuelles et collectives (Dabène, 1988, 14). Les quatre types de ces compétences traduisent une certaine connaissance générale de la part de chaque personne du monde acquise par l'éducation, par l'expérience ou par l'information. Ces savoirs englobent différentes ressources encyclopédiques et lexicales telles que la connaissance des objets, des personnes, des mots nouveaux, des lieux, des cultures et d'autres réalités socioculturelles stockées dans la mémoire sans quoi la réalisation adéquate des tâches d'expression et de compréhension orales (ou bien écrite) est échouée car la sélection des informations et l'organisation de celles-ci dans une structure [cognitive] ordonnée est un des processus fondamentaux de la compréhension et de la production » (Dolz-Mestre, 1991, 38). La réactivation de ces compétences est en rapport étroit avec la situation de communication et leur déclenchement dans une action langagière relève d'opérations cognitives et de processus mentaux. Ce sont des « primitives psychologiques » (Bronckart, 1993) qui sont développées par l'école et par la vie sociale. Ces compétences générales ont également trait à la psychologie cognitive ou bien à la psycholinguistique où l'apprentissage d'une langue est conçu comme une faculté cognitive, qui ne pourrait être acquise que grâce aux stimulations du monde environnant.

Quant aux compétences de communication langagière liées aux compétences générales précédentes, elles comprennent des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. « L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique » (Cuq, 2003, 48), introduite par Noam Chomsky comme la compétence de base dont dépendait

traditionnellement la maîtrise d'une langue. Elle repose sur la connaissance du système langagier : lexicale, grammaticale, syntaxique, phonétique, sémantique, orthographe. La compétence sociolinguistique représente « la forme linguistique [qui] doit être adoptée à la situation de communication. [4] Qui parle ? À qui ? Où ? Comment ? Pourquoi et Quand ? » (Tagliante, 2001, 36). Elle possède à son tour des sous-ensembles conformes aux codes et aux normes sociaux qui imposent un contexte social pour avoir un comportement langagier approprié : « formules de politesse, marqueurs de relations sociales, choix de registre, expressions de la sagesse populaire, dialecte et l'accent, l'âge, le sexe et les rituels » (CECR, 2005, 93). La compétence pragmatique consiste en des fonctions communicatives et des actions langagières dont la réalisation se fait à travers des échanges interactionnels pour représenter, selon la visée communicative postulée, les connaissances que l'utilisateur a des principes de forme fonctionnelle et discursive. Toutes ces compétences générales et langagières coopèrent pour qu'une action communicative spontanée puisse se réaliser.

Jusqu'ici nous avons mis l'accent sur l'approche communicative afin de pouvoir mieux comprendre l'approche actionnelle dont le CECR dit que :

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Ibid., 15).

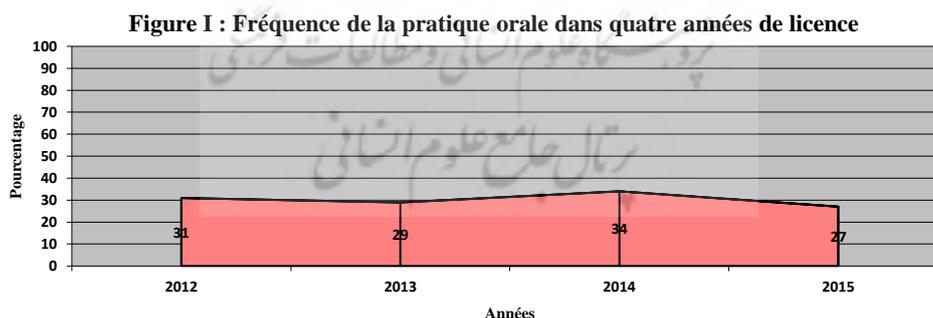
Cette approche redéfinit le statut de l'apprenant et les tâches qu'il doit réaliser. Elle vient ajouter, dans les années 1990, à l'approche communicative l'idée d'« action » consistant à considérer l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des « tâches » à effectuer dans de multiples contextes de la vie sociale. Ces tâches étant à la fois scolaires et sociales, l'apprenant est non seulement tourné vers le milieu scolaire mais aussi vers la société. Comme dans l'approche communicative, l'apprentissage se fait à travers l'usage de la langue cible mais par l'intermédiaire de la tâche qui doit être accomplie. Donc, « il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (*Ibid.*). C'est dans l'action que la tâche, qui possède une visée actionnelle et sociale, se voit comprise en même temps que l'apprenant est amené à la résoudre en coopération et en interaction avec d'autres acteurs sociaux.

Il est à noter que la perspective actionnelle a donné lieu à de nombreuses interprétations didactiques et pédagogiques telles que l'« approche co-actionnelle » (2002) de Christian Puren et l'« approche communicative actionnelle » (2003) de Claire Bourguignon. La première met l'accent sur des situations de co-actions dans le sens d'actions communes à finalité collective. Il s'agit non seulement de parler et de communiquer avec l'autre mais d'agir, d'interagir et de co-agir avec les autres pour mieux progresser collectivement tout en partageant les mêmes objectifs. La seconde démarche est une autre interprétation des approches communicatives et actionnelles, à savoir la fusion entre action et communication : la communication devient action et vice-versa. Dans cette approche hybride, il n'y a plus de dichotomie entre la tâche communicative et l'action mais synergie puisque l'action se réalise à travers l'accomplissement d'une série d'activités communicatives en même temps que l'apprentissage se fait à travers l'accomplissement de la tâche. Par-là même, l'objectif d'une même tâche, soit communicatif soit actionnel, doit en tout cas conduire à la réussite de cette tâche. C'est la visée actionnelle de toute activité qui importe dans tous ces approches fondées sur l'apprentissage-action et la mise en action des apprenants. Mais pour les appliquer dans les classes de langue, il faut tout d'abord remplacer l'enseignement du FLE

dans son contexte à l'université de Tabriz.

II. Constatations sur le contexte de l'oral en français à l'Université de Tabriz

Pour avoir une vue correcte de la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral dans les universités iraniennes, il convient de tenir compte du contexte linguistique à l'intérieur duquel il s'effectue. Les apprenants du FLE en Iran parlent en fonction de la région à laquelle ils appartiennent : le persan, le turc, le kurde, etc. À la différence des langues maternelles s'ajoutent également les langues qu'ils apprennent à l'école. Le persan, en tant que langue officielle du pays, est la langue de première socialisation qui est enseignée dès le niveau primaire. L'enseignement de la langue arabe et anglaise intervient ensuite comme premières langues étrangères au collège. Ainsi, dans un tel contexte multilingue, la langue française est loin d'être ancrée dans une réalité sociale et joue souvent le rôle de troisième voire de quatrième langue, ce qui engendrera des difficultés dans l'apprentissage du FLE. Il y a même lieu de souligner qu'un assez grand nombre d'apprenants arrivent à l'université sans aucun bagage en langue française ni aucune connaissance de la France et de sa culture. Ils commencent à étudier le français lors de leur entrée à l'université en tant que grands débutants complets, ce qui renforce l'interférence de la langue maternelle avec les langues déjà acquises : « les interférences dues à L1 seraient plus fortes chez les adultes et (...), de manière générale, l'apprentissage d'une L2 serait d'autant plus difficile qu'on est plus âgé » (Gaonac'h, 2004, 140).



Tout cela pose déjà des problèmes d'ordre cognitif, affectif, social, culturel et linguistique liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral et sa place en classe. L'examen des données recueillies dans les

Les analyses de l'oral filmés et les enquêtes menées auprès de 120 étudiants du niveau de la licence en langue et littérature françaises à l'université de Tabriz, permettent de constater, dans le schéma ci-dessous, la fréquence de l'oral dans chaque niveau :

Ces indications montrent le plus bas degré de la pratique de l'oral en cours de français à l'université de Tabriz. Nous pourrions malheureusement parvenir au même constat dans beaucoup d'autres universités iraniennes. On constate une différence significative au niveau de la performance orale des étudiants de la 1^{ère} année jusqu'à la 4^{ème} année. À quoi tient donc cette alternance plus persistante en voie de régression que de progression? Outre l'intervention des facteurs importants tels que le manque des compétences aussi bien générales que langagières, nous avons trouvé deux raisons spécifiques: d'un côté, l'accent est mis, dès le début, sur l'idée traditionnelle selon laquelle « on donne priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques » (Cuq, 2003, 48), et donc à l'enseignement de l'écrit, et surtout à la grammaire qui demeure au centre de l'intérêt. D'un autre côté, les unités des cours consacrées au français oral sont insuffisantes car l'enseignement de l'oral ne dure que pendant les deux premières années, et pour le reste, on demeure sur l'idée que, puisque les leçons sont enseignées et expliquées en français, il n'est pas besoin d'avoir des cours uniquement pour faire progresser la compétence orale, ce qui tend à l'incorporer dans la compétence écrite et à le reléguer au second plan. Il est important de signaler que, dans tous les deux cas où l'oral est conçu comme un moyen d'enseignement et d'apprentissage, on croit faussement que l'oral est spontané, et que les étudiants apprendraient à parler automatiquement, sans prendre en compte leurs compétences ni détecter leurs savoirs et capacités surtout cognitifs. On court de la sorte le risque de retarder la prise de parole (Moirand, 1990, 96). Ainsi l'analyse des résultats de traitement de l'oral dans les deux types de l'expérience sur le terrain (observation et enquête) montre que l'enseignement/apprentissage de l'oral est confronté à des problèmes qui sont schématisés comme suit :

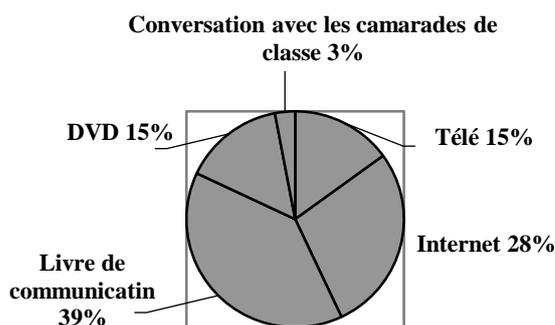


Figure II : Pourcentage de la pratique du FLE effectuée hors de la classe à travers des activités des apprenants

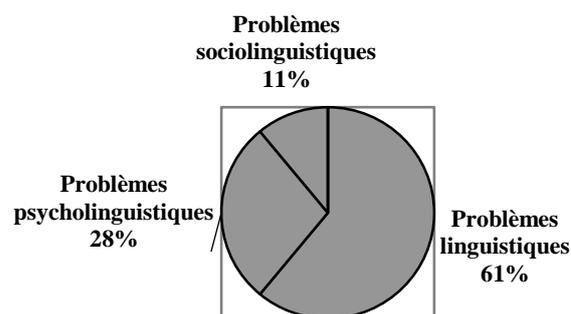
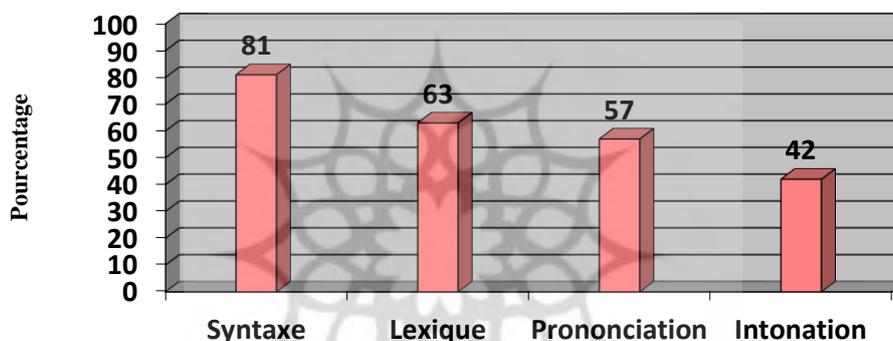


Figure III : Pourcentage et diversité des problèmes

Figure IV : Problèmes liés aux compétences linguistiques



Passons donc à l'analyse de ces problèmes dont la permanence génère de plus en plus des défaillances au niveau de la communication orale des apprenants dans les cours du FLE de l'université de Tabriz.

III. Analyse des problèmes des apprenants de l'Université de Tabriz à parler la langue française

En nous appuyant sur ces constatations, nous apercevons que faute d'approches communicatives et actionnelles, le échec des apprenants lors de la production orale retourne presque entièrement au manque de compétences de communication générales et langagières. Vu la différence qui existe entre les deux langues persane et française, l'enseignement et l'apprentissage de l'aut pose de multiples problèmes dans le domaine syntaxique, lexical et phonétique. La syntaxe fait partie de la grammaire qui elle-même est considérée

comme un « échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique » (Cuq, 2005, 386) et se définit en tant qu'« une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement » (Cuq, 2004, 117). Les difficultés relevant de la syntaxe concernent souvent l'emploi des structures persanes et des phrases incorrectes. Les apprenants, avant de parler en français, pensent d'abord dans leur langue maternelle et le transcrivent en français. En voici quelques exemples parmi les plus explicites : « J ai mal à ma tête » (au lieu de : « J ai mal à la tête ») ; « Je vois la vie claire » (Au lieu de : « Je suis optimiste ») ; « Un élément important se voit » (Au lieu de : « Il faut prendre en compte un élément important »). Nous voyons assez nettement que lorsque la traduction est faite, elle n'est pas faite de la meilleure façon et que la langue maternelle constitue, comme le souligne Cuq, « pour l'apprenant de la langue étrangère un point de repère fondamental » (Cuq, 2005, 43). Ainsi, les apprenants qui n'ont pas acquis cette compétence construisent des phrases qui n'ont pas de sens dans la langue cible.

Le lexique et la maîtrise des unités lexicales sont d'autres facteurs importants sur lesquels repose fortement la compétence de communication. D'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, le vocabulaire est le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe » (Cuq, 2005, 404), ce qui rend possible les premiers échanges en français sans même que les apprenants aient une grande connaissance en syntaxe ou grammaire. En analysant les explications qui sont données par les étudiants et par les professeurs ainsi bien qu'en observant les enregistrements-vidéos, on s'est rendu compte que les raisons qui empêchent les étudiants de bien parler au niveau lexical sont diversifiées ; la première est due à leur manque de bagage lexical. L'influence de la langue anglaise, que la majorité de la population préfèrent apprendre comme deuxième langue étrangère, reste incontestable et, en plus du lexique, affecte aussi la prononciation. Les étudiants finissent par utiliser autant le vocabulaire de la langue maternelle que celui de la langue anglaise, et donc ils prononcent des mots en mélangeant l'anglais et le français. Cette incapacité langagière tend ensuite à l'effort que le public apprenant fait pour pratiquer l'oral. Il s'agit des activités des étudiants

hors de la classe, telles que suivre des émissions en français, lire en français, consulter l'Internet, etc., qui ne sont pas pratiquées régulièrement. L'enquête et l'analyse menées sur le terrain montrent qu'ils parlent très irrégulièrement la langue française. C'est une langue qui occupe uniquement la salle de classe, essentiellement par le fait que les professeurs les obligent à parler, sinon elle est très rarement utilisée en dehors de la classe.

Il est à remarquer que, compte tenu de l'environnement socioculturel et sociolinguistique iraniens, le jeune apprenant ne se trouve pas en contact constant avec la langue française. La discontinuité entre la vie linguistique de la classe et celle de l'environnement est inéluctable, tandis que les mots se situent aux croisements de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux » (Nisubire, 2002, 33). Ainsi, lorsque les étudiants n'ont pas de bonne connaissance de la culture française, ils ne parviennent pas à parler correctement en français selon l'exigence du contexte social et à choisir les termes et les formes langagières appropriées, alors qu'ils pourraient plus ou moins compenser cet écart par des activités faites en dehors de la classe.

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

- le son [y] dans les mots comme « une, ému, brûler » qui se prononce comme le son [u] : « oune » [un] au lieu de « une » [yn], « brouler » [brule] au lieu de [bryle], etc.
- le son [], [ø] dans les mots comme « le, recevoir, peu, luf » qui se prononcent comme le son [o] : « lo » [lo] au lieu de [l], « po » [po] au lieu de peu [pø], etc.

Mais, selon notre expérience dans les classes du FLE, les turcophones peuvent la plupart du temps prononcer ces voyelles car l'appareil phonatoire de la langue turque semble être très proche de celui de la langue française et de tels sons sont presque communs entre les deux langues comme par exemple üç [yt] (« trois »), üzüm

[yzym] (« raisin »), ömür [myr] (« vie »), ölüm [lym] (« mort »). Pour clarifier cette distinction, il serait souhaitable de mener une étude comparative entre des groupes d'apprenants turcophones et des groupes d'apprenants persanophones.

Il existe encore une autre raison à la défaillance orale des locuteurs iraniens du français : en Iran, on ne considère pas les compétences générales aussi importantes que les compétences linguistiques, alors que les deux compétences et chacune de leurs composantes forment un ensemble de contenus qui interviennent tous « mais à des degrés divers » (Nisubire, 2002, 20) et vont de pair dans un objectif de maîtrise d'une langue donnée. En fait, dans ce pays, l'éducation scolaire d'une langue se base non pas sur des processus communicatifs et actionnels mais sur le transfert des informations par l'enseignant qui est le seul détenteur du savoir. Une telle vision signifie déjà une mise à mort de la compétence de communication concernant les compétences de « savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre » décrites par le Conseil de l'Europe, qui peuvent toutes se résumer dans le seul concept de « savoir-apprendre » dans le sens de « savoir/être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR, 2005, 85).

Ces problèmes pourraient se relever du cognitif, de l'affectif ou bien de la pragmatique et se rapporter à la psycholinguistique qui n'est pas développée chez les étudiants iraniens débutants du FLE, ce qui fait obstacle à leur capacité productrice pour mesurer leurs savoirs, repérer de différents choix, faire des expériences dans la langue et opérer le meilleur usage des possibilités offertes. Donc la nécessité de la pratique d'une démarche qui puisse plus ou moins englober les différents aspects de l'apprentissage afin que les étudiants puissent mettre en pratique d'une manière autonome ce qu'ils ont appris. Pour ce faire, on s'inspirera des propositions des démarches communicatives et actionnelles qui semblent apporter une meilleure solution par rapport à d'autres méthodes utilisées dans les universités iraniennes.

IV. Propositions et suggestions : pour un début d'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE et de l'oral en particulier

On peut se demander quelles sont les solutions qui pourraient peut-être améliorer la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en Iran. Comme on l'a déjà expliqué, une très grande partie de ces problèmes vient, tout d'abord, des préjugés qui concernent la communication orale, et de la conviction que « l'oral, ça sort tout seul spontanément ». Dans une première étape, il faut que cette tradition scolaire et universitaire soit changée par la prise en compte de l'oral sur le même plan que l'écrit, en y consacrant plus d'unités de cours. Puis, pour mettre l'oral réellement en pratique en classe, nous proposons d'adopter une méthodologie qui favorise la communication orale des apprenants d'une manière spontanée. Les approches communicatives et actionnelles en faisant de l'oral un objectif de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE favorisent sa mise en œuvre. Contre une conception neutre de l'acquisition des savoirs, l'objectif de ces démarches est tourné vers la maîtrise aussi bien des connaissances linguistiques formelles que de celle des capacités de natures diverses qui doivent servir à communiquer. On touche au caractère fonctionnel de la compétence mobilisée dans une perspective actionnelle : « la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action donné. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2005, 15). Le CECR a proposé des activités de communication et d'utilisation de la langue qui engagent les apprenants à mettre en œuvre ces compétences générales ou individuelles. Ces activités, basées sur une unité d'action linguistique, culturelle, communicative ou actionnelle, sont divisées en quatre catégories en fonction des compétences qu'elles sont susceptibles d'augmenter.

- la réception orale

Cette activité renvoie à des aptitudes à l'écoute et à la réception audiovisuelle (CECR, 2005, 54). Comme un auditeur, l'apprenant doit accomplir, de façon simultanée et d'une manière active, des tâches pour reconstruire le sens du message produit par un ou plusieurs locuteurs à partir de la chaîne linéaire des sons et des éléments phonétiques identifiés. Cette compétence peut être requise par des supports audio-visuels comme la radio, la télévision, les enregistrements, le cinéma, etc. Cette activité de communication par la mise en contact perpétuel des apprenants avec la langue française compense l'absence du bain linguistique et résout en partie les carences de la compétence linguistique et sociolinguistique des apprenants, leur fait acquérir du vocabulaire et les aide à améliorer leur prononciation, de différencier les différents types de phrases déclarative, interrogative, impérative et exclamative, et donc de percevoir l'implicite dans un texte. En réalité, cette activité communicative par le travail d'écoute et de correction permet avant tout l'acquisition de la prononciation sans laquelle un énoncé est difficilement compris même si les mots sont bien choisis et la syntaxe est correcte. On a vu que les apprenants iraniens ont des difficultés d'intérence phonétique comme la confusion entre les sons [y]/[u] et [ø],[]/[o]. Pour atténuer ces erreurs et éviter l'effet d'ancrage, il est indispensable d'organiser des séances d'écoutes de locuteurs natifs en salle de classe. Nous pouvons également utiliser certaines techniques de correction phonétiques comme, par exemple, des exercices de discrimination auditive par lesquels on doit faire distinguer aux apprenants les phonèmes pour ensuite leur faire reproduire.

- la production orale

Cette activité comprend des techniques nouvelles et des activités de production telles que des jeux de rôle ou de simulation, des scénarios d'apprentissage-action et des actions communes. Ces activités sont procurées par l'enseignant ou par le manuel. Quant aux jeux de rôle visant « davantage à l'acquisition d'une compétence de communication minimale » (Cuq, 2005, 183), cette activité est à privilégier systématiquement au début de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral. Pour évoquer brièvement un exemple

d'activités de ce genre, on peut faire allusion aux consignes proposées par des didacticiens consistant à fournir soit le point de départ soit toutes les variables de la mise en scène d'une situation comme son lieu (de préférence un lieu ou un environnement clos comme un hôpital, un hôtel, une gare, etc.), l'action et le choix de thématique, les rôles et les différents personnages, l'ordre des actes à parcourir par les apprenants, et enfin l'objectif de communication à réaliser, comme l'intonation et les formes linguistiques et sociolinguistiques souhaitées. Il s'agit de proposer aux étudiants de suivre des scénarios fonctionnels définis qui seront utiles dans les situations de la vie quotidienne, personnelle et professionnelle, telle que : « un(e) employé(e) demande une augmentation de salaire à son patron; un garçon explique à ses parents pourquoi il ne veut plus continuer ses études » ou « Le/La concierge qui cherche à connaître tout sur le nouveau locataire au 4^e étage » (Tagliante, 2001, 48). Pour simuler les étudiants, l'apprenant peut lire ou demander de lire un texte dialogué sur un thème, ensuite chacun doit jouer le rôle choisi.

Au fur et à mesure que les étudiants progressent et que leurs compétences à communiquer sont bien ancrées dans l'usage, ils peuvent pratiquer une stimulation globale plus libre et l'élaboration d'une situation d'une longue durée où les « apprenants se sont forgés de nouvelles personnalités, ils ont choisi des noms d'emprunt, des traits de caractère, des professions, ils se sont inventés un passé » (Tagliante, 2001, 61). De cette façon, les apprenants peuvent bénéficier d'une indépendance communicative, apporter leurs propres changements à la situation initiale jusqu'à en créer une autre. Les échanges font dorénavant appel à la créativité, à l'improvisation et à l'initiative, en rendant la prise de parole des étudiants quasiment imprévisible. Ils mettent alors en œuvre, en un temps réel, des variations multiples.

Dans ces activités, il faut instaurer des situations de simulation concrètes, par exemple : comment saluer, demander et dire (l'heure, date, son chemin, un service, etc.), comment se présenter et présenter quelqu'un, faire des courses, comment téléphoner (à un ami, à un organisme officiel, etc.), s'excuser, se plaindre, prendre congé, prendre rendez-vous, commander, réserver, etc. En effet, de multiples

ajouts y sont possibles. Il reste à relever que suivant le niveau des apprenants et des savoir-faire nécessaires dans les situations retenues, chacune de ces tâches peut être décomposée en des sous-tâches. Claire Bourguignon définit cette pratique actionnelle comme suit :

«Une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale» (Bourguignon, 2007).

Dans l'approche actionnelle, les simulations nécessitent un important travail préalable et elles sont envisageables dans une perspective beaucoup plus large par rapport à l'approche communicative. Ainsi, par exemple, sous « se plaindre », l'action pourrait se décomposer en une succession de micro-tâches liées les unes aux autres : comment protester contre un voisin qui fait trop de bruit, le menacer et s'il refuse, porter plainte à la police. L'apprenant et l'enseignant travaillent ensemble et le projet s'accomplit lorsque toutes les tâches et simulations sont complétées. Rappelons enfin qu'avant toute simulation des situations que l'on a retenues, il faut enseigner la méthode à suivre et apprendre des formules utiles à chaque objectif d'apprentissage recherché. Autrement dit, le projet doit demeurer méthodologiquement et progressivement guidé par l'enseignant.

Il est à noter que pour les apprenants qui sont muets pendant la simulation, l'enseignant doit d'abord finir une tâche précise pour que tout le monde parle au moins une fois. Ceux-ci doivent suivre attentivement ces scénarios fonctionnels, puis en reformuler des informations et démarrer, entre eux, la discussion autour de la tâche accomplie pour entrer ensuite dans l'interaction.

- de l'interaction à la co-action

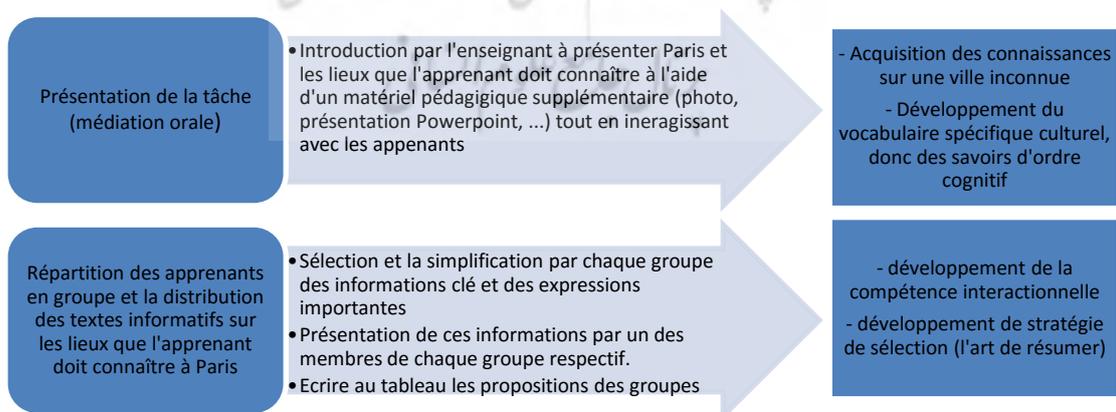
L'interaction est le jeu essentiel dans la mise en œuvre de toute autre activité de communication, car selon Moirand, la communication signifie « un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement [4] , chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages »

(Moirand, 1990, 9-10). Il s'agit donc d'imiter des situations d'échange où les apprenants peuvent parler en leur propre nom dans des circonstances authentiques et non simulées. L'apprenant ou l'utilisateur de la langue jouera alors alternativement, dans ces activités interactives orales, le rôle de locuteur, d'auditeur ou de destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs « afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR, 2005, 60). Quels pourraient être donc les types d'interaction ou de co-action qui visent la coopération et la participation des étudiants à des conversations interactives ? Dans les méthodologies qui sont utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Iran, les interactions entre les enseignants et les apprenants sont moins nombreuses. La prise de parole des apprenants se limite uniquement aux réponses qu'ils donnent aux questions de l'enseignant, ce qui ne favorise pas la pratique ni la valorisation de l'oral. Afin de les inciter à prendre part à la conversation, il faut avoir un certain type d'interaction ou de co-action conversationnelles où ils échangent des informations sur des sujets familiers, empruntés à la vie quotidienne, sous forme de exposés, débats régulés, discussions formelles ou informelles, jeux de rôles et travail individuel ou en groupe.

Le débat régulé implique l'intervention de presque toute la classe. Un modérateur doit avoir la tâche de gérer le déroulement des échanges. À partir d'une question controversée abordée par plusieurs auditeurs, il invite les participants à prendre la parole, à exprimer leurs idées et les argumenter tout en respectant l'avis des autres, ainsi que les tours de paroles. La conversation se veut commune, co-construite, et donc, co-actionnelle. Elle est poly-gérée et se fait en une situation de co-action. Le modérateur peut ouvrir le débat sur des sujets abstraits ou culturels, comme un film, de la musique, ou des livres, qui permettent davantage le transfert des savoirs cognitifs. Il faut que chacun participe au débat, explique son avis en utilisant les arguments les plus forts. L'accent est mis, dans ce type d'activité, sur l'argumentation, c'est-à-dire, sur le fait d'oser donner son avis et de le soutenir.

- la médiation : une pratique actionnelle

Cette activité est l'un des types de discours définis à l'initiative de la *CECR* comme suit : « dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (*CECR*, 2005, 71). On peut assimiler le rôle du médiateur à celui de l'interprète ou du traducteur à l'écrit, à cette différence que l'oral, c'est le transfert oral du sens des énoncés communicatifs d'une langue à une autre et non pas une traduction mot à mot faite parfaitement de la part d'humains. C'est essentiellement le cas dans des situations de négociation ou des rencontres mondaines comme l'interprétation simultanée lors des congrès, des réunions ou des conférences. En raison du caractère fort complexe de la médiation impliquée qui met en action toutes les composantes de la compétence de communication en matière linguistique, interculturelle, interactionnelle et stratégique, cette approche est à proposer aux niveaux avancés de l'apprentissage, comme les dernières années de licence. Quelques exemples portant sur la médiation orale permettront d'entrevoir cette stratégie du discours. Retenons ainsi le thème de « s'inscrire aux cours de français à l'Alliance française à Paris ». C'est une séquence qui allie à la fois un apprentissage linguistique et culturel. Imaginons qu'un(e) apprenant(e) iranien(ne) qui ne sait pas le français soit accompagné(e) d'un ami qui habite depuis longtemps en France. Il existe plusieurs situations dans lesquelles toutes les scènes de la médiation orale peuvent se dérouler, par exemple : l'aéroport, le métro (comment acheter et composer un ticket, lire et regarder les horaires et les panneaux), louer un studio, ouvrir un compte bancaire, effectuer les démarches administratives, faire des courses, restaurants, etc. Prenons-en une, la station du métro, par souci de précision pour savoir comment se réalise la pratique de l'oral par la médiation :



L'enseignant doit expliquer les tâches et les règles aux étudiants à savoir: un employé du métro, un médiateur et un ami qui n'est pas francophone. Ils doivent reformuler les questions qu'ils poseraient à l'employé du métro, par exemple: « Il faut prendre quel métro pour aller à la République ? Quel type de ticket vous me proposez pour un séjour de trois mois à Paris? » L'apprenant qui n'est pas francophone pose ces questions en sa langue maternelle (persane) et le médiateur les réinterprète en français à l'employé du métro qui doit, à son tour, répondre vaguement en français. L'interprétation peut se faire soit au discours direct comme évoqué ci-dessus, soit au discours indirect: « mon ami veut savoir quel métro il faut prendre, Il demande quel type de ticket » Ainsi, leur compétence grammaticale se développera également. Il est à souligner que l'égalité des chances doit être garantie par la prise en compte du changement de groupe et de rôle; chaque fois que le jeu de rôle se termine, les apprenants se retrouvent dans des rôles nouveaux et ils recommencent. Il ne s'agit pas d'une seule situation identique (la station de métro) que tous les groupes doivent étudier mais chaque groupe va simultanément parcourir une situation différente de l'autre en classe avec des contenus adaptés (l'agence immobilière, les restaurants, etc.). Autrement dit, pour que l'efficacité de ces activités orales soit assurée, les situations choisies devraient se succéder soit de façon linéaire et cyclique soit « en spirale » (Moirand, 1990, 54), en visant de préférence une « progression modulée » (Pendaux, 1998, 116), elle-même dépendant de la difficulté des tâches ainsi que des restrictions imposées par la situation. Elle correspond à un enseignement de communication qui procède graduellement de situations assez simples et préfabriquées à celles qui comprennent des activités plus complexes, voire même inconnues pour inciter les apprenants à prendre la parole de manière improvisée.

En fait, l'ensemble de ces activités mobilisées dans un contexte social donné amène à accomplir une tâche communicative en favorisant, de telle ou telle manière, l'expression d'une action langagière.

Que faut-il faire face à des erreurs grammaticales qui seraient commises éventuellement par les apprenants lors de la réalisation de

ces exercices? Dans le diagramme IV, les plus fréquentes sont d'ordre linguistique et concernent le plus souvent la syntaxe et le lexique. C'est une conséquence probable du manque d'approche communicative et actionnelle mais aussi d'enseignement explicite de la grammaire comme une fin en soi (explication, métalangage) ou d'intervention grammaticale préalable. Il faut apprendre les règles de grammaire d'une langue en communiquant. Il n'est pas toutefois recommandable d'enseigner la grammaire par une démarche exclusivement communicative qui pourrait provoquer un risque de « fossilisation des erreurs » (Cuq, 2005, 384). L'approche retenue doit plutôt inscrire les activités grammaticales explicites dans un objectif fonctionnel de l'apprenant et la progression grammaticale doit respecter l'apprenant dans ses besoins communicatifs, en combattant de la sorte la fossilisation des erreurs. Les activités communicatives devraient donc être complétées par des activités grammaticales tout en gardant un équilibre propice au processus d'apprentissage (Cuq, 2005, 383). C'est pourquoi, d'après Cuq, il faut distinguer dans le processus communicatif deux différents types de correction ou d'apprentissage grammatical : des phases formelles et des phases communicatives (Cuq, 2005, 391). Dans les premières, il s'agit de fournir les outils grammaticaux pour satisfaire les apprenants dans les tâches communicatives et repérer ensuite simultanément toutes les erreurs produites par eux. L'accent est mis alors sur la compétence linguistique. En revanche, dans les phases communicatives mais aussi actionnelles, on donne la priorité à la réussite de la communication, le système linguistique étant laissé de préférence au second plan. Ici, c'est l'usage libre du français qui compte en dépit des nombreuses fautes susceptibles de se produire lors de la prise de parole des apprenants. C'est alors à l'enseignant d'établir l'équilibre entre ces deux approches complémentaires (Tagliante, 2001, 37). L'erreur conçue comme « une compétence linguistique transitoire » (Tagliante, 2001, 151) serait à être corrigée plus tard, dans le processus, lors d'un retour langagier à l'aide d'une gamme d'intervention possible : mimique, demandes de reformulation ou de clarification, incitation à l'auto-corrrection, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage, etc. » (Cuq, 2005, 392). Pour des raisons de motivation, « on se gardera donc d'interrompre un apprenant qui, dans une activité,

de simulation de communication, fait des erreurs. En revanche, on fera fréquemment des pauses-grammaire, des conceptualisations, des exercices de systématisation et de réemploi, soit à partir des erreurs relevées, soit à partir de structures nouvelles » (Tagliante, 2001, 40). Ainsi, parce qu'il ne sera pas critiqué par autrui, l'apprenant conservera une bonne estime de soi et il apprendra à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'enseignant ne doit donc pas interrompre la communication en cours de l'apprenant. Mais il doit intervenir lorsque les erreurs courent le risque de provoquer une incompréhension mutuelle. Voici la démarche correctrice préconisée par Tagliante:

- « Éviter de corriger soi-même "à chaud".
- Donner toujours en premier à l'apprenant l'occasion de se corriger.
- Solliciter sinon le groupe classe.
- Montrer que l'nonc, incorrect peut devenir correct dans d'autres situations.
- Dans le cas d'une structure connue, procéder à des activités de rappel de la règle et de réemploi » (Tagliante, 2001, 152)

D'vidence, il est plusieurs méthodes pour l'enseignement de grammaire, mais on accorde actuellement une large part à celles qui sont recommandées par les approches communicatives et actionnelles en matière de didactique des langues, qui font appel à la réflexion et au raisonnement grammatical des apprenants en une perspective constructiviste, voire même co-constructiviste comme l'explique Cuq dans *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* : « conceptualiser, c'est réfléchir sur le fonctionnement grammatical de la langue cible » (Cuq, 1996, 86). Suivant cette méthode, il est à prévoir que les apprenants qui rencontrent sciemment un obstacle langagier vont le surmonter eux-mêmes. En ce qui concerne le lexique et les autres compétences langagières, il existe également plusieurs méthodes pour apprendre à les acquérir, mais ce qui importe en matière du lexique, c'est son enseignement et son apprentissage contextuel selon le niveau des apprenants.

Pour un meilleur résultat, on pourrait prendre en considération

d'autres principes susceptibles de jouer un rôle important dans la réussite d'une activité communicative. Nous établissons une distinction entre l'attitude du professeur et la responsabilité individuelle des apprenants dans l'apprentissage de l'oral. D'une part, le choix de l'approche et celui des activités reviennent à l'enseignant qui voudrait rendre son enseignement plus efficace. Il peut avoir recours à des manuels scolaires qui déclarent suivre une méthode d'apprentissage actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère comme *Connexions* (2004), *Rond Point* (2004), *Sac à dos* (2005), *Et toi ?* (2007), *Et alors* (2007), *Ici* (2008), *Scénario* (2008), *Echo* (2010). D'une autre part, le processus d'apprentissage du français ne peut être effectué que par les apprenants eux-mêmes. Ceux-ci doivent prendre leurs propres décisions pour évaluer, par eux-mêmes, leur connaissance et leur compétence communicative personnelles, de consacrer suffisamment de temps à apprendre le français, notamment par la pratique régulière et fréquente de l'oral et de développer leurs capacités par des activités supplémentaires hors de la classe. L'enseignant doit à son tour s'efforcer de découvrir les connaissances et les aptitudes préalables des apprenants, et les activer afin de déterminer la structuration des leçons et le niveau des contenus à effectuer. Son rôle serait d'établir une relation de confiance dans une atmosphère de coopération. Il faut qu'il interdise même aux apprenants de parler d'autres langues en dehors du français, même s'ils commettent des erreurs, et il doit soutenir et interdire aux apprenants de se faire mutuellement des reproches. C'est à lui de soutenir les apprenants en les motivant, de les faire parler, de favoriser cette prise de parole, de susciter chez eux le désir de participer à la communication et d'exprimer son point de vue. Ainsi, l'apprenant deviendrait actif en classe et n'attendrait plus un apport d'informations de la part du professeur.

Pour améliorer le taux de réussite dans l'appropriation du français, des stratégies de discours² s'y prêtent de façon excellente. Les apprenants pourraient « compenser les échecs éventuels de la communication » (Nisubire, 2002, 19) grâce à elles. Parmi elles, on peut citer la paraphrase qui traduit le développement explicatif d'un mot en plusieurs mots qui en forment le synonyme. Cette stratégie pourrait servir à pallier un manque du vocabulaire et à réduire

considérablement les influences de la langue maternelle et les langues déjà acquises, comme dans cet exemple: « là où on va nager au lieu de piscine ». L'appel à l'aide ou demande de clarification par des questions sont d'autres biais, comme dans cet exemple : « Comment dit-on en français ? Comment ? Qu'est-ce que vous avez dit ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Vous pouvez répéter, si vous plaît ? etc. » Les gestes et les actions sont d'autres stratégies. Ce sont des comportements paralinguistiques dont des exemples se trouvent dans *CECR* :

« Les gestes et actions qui accompagnent les activités langagières (en principe : activités orales en face à face) comprennent :

- **la désignation**, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête .
- **la démonstration** : « Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. »
- **des actions clairement observables** de type commentaire, ordre, etc., que l'on peut supposer connues comme : و Ne fais pas ça ! ه ; و Oh non ! Il l'a laissé tomber ! ه (*CECR*, 2005, 72).

Ils constituent les éléments qui ont un sens commun et connu pour la majorité des interlocuteurs :

➤ « **le langage du corps** :

- certains gestes (par exemples, le poing levé en signe de protestation)
- les expressions du visage (par exemple, sourire ou air renfrogné)
- la posture, (par exemple, le corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt)

➤ **l'utilisation d'onomatopées** : Par exemple, en français :

- « Chut ! » pour demander le silence
- « Bof ! » pour marquer l'indifférence
- « Pouah ! » pour marquer le dégoût

- **l'utilisation de traits prosodiques** traduisant une attitude ou un état d esprit. Par exemple :
- la qualité de la voix : bourrue, soufflée, perçante, etc.
 - le ton : grognon, plaintif, criard, etc.
 - la durée ou l'insistance : « Très bien ! » (CECR, 2005, 73).

Ces aspects para-verbaux peuvent, à des stades avancés de la maîtrise de la langue, accompagner les noncs et l'acte de parler. La condition que l'expression orale soit davantage encouragée en classe de français, on peut induire que la communication para- verbale peut constituer à la fois objet et moyen d'acquisition (Nisubire, 2002, 19).

Conclusion

Dans cet article, nous avons pu constater que l'enseignement du FLE dans les universités iraniennes s'est appuyé, pendant les trente années qui ont suivi la Révolution Islamique jusqu'à nos jours, sur diverses méthodologies telles que la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction, les méthodologies audio-orale ou audiovisuelle, chacune ayant des objectifs et des procédés d'apprentissage différents. En ce qui concerne les approches communicatives et actionnelles, qui sont loin d'être ancrées dans le contexte scolaire et bien qu'elles soient utilisées depuis quelques années, dans les cours, les programmes d'études n'en proposent pourtant aucune forme de mise en œuvre concrète. Malgré la primauté que les méthodologies audio-orales et audiovisuelles accordent à l'oral, la place de l'oral n'est pas encore nettement définie dans l'enseignement du français des universités iraniennes. C'est dans ce but que nous avons procédé à l'analyse de la notion de « compétence de communication » et de ses composantes générales et langagières, proposées par les auteurs du CECR et que nous avons décrit les tâches et les actions prévues par l'approche actionnelle. Ces démarches nous semblent être un outil pertinent pour mieux cerner les pratiques de l'oral en classe car elles tiennent compte de tous les éléments fondamentaux des situations, des contenus et des capacités relatives à chaque domaine d'activité. L'acquisition de ces aptitudes ne se limite

pas à la compétence linguistique lexicale, grammaticale et phonétique, mais aussi à l'ensemble des capacités de l'apprenant sur des plans d'ordre social, interculturel ou socioculturel, cognitif, affectif, référentiel, et enfin aux stratégies de la communication. Cependant, il ne s'agit pas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais en français de transmettre aux apprenants autant de connaissances sur la culture étrangère.

Ayant opté pour une étude de terrain à l'université de Tabriz, nous avons vu que les difficultés qui provoquent l'échec des étudiants à l'oral sont de natures différentes ; soit qu'elles relèvent du contenu des méthodes qui sont utilisées et donc du manque de compétence aussi bien langagière que générale, soit qu'elles résultent des effets inhérents au double but de l'apprentissage d'une langue étrangère, dès l'école primaire, où l'anglais est appréhendé comme un moyen mis au service de l'acquisition de l'écrit. À ces difficultés s'ajoutent également l'influence de la langue maternelle et celle des autres langues intermédiaires déjà acquises ainsi bien que le peu d'effort que les apprenants font hors de la classe pour améliorer leur maîtrise de la langue. Cette distance entre la vie de classe et celle de l'environnement reste marquée.

Tout en adoptant les critères du *CECR* qui font de l'écrit un objectif à part entière, nous avons émis des propositions en vue de rendre les étudiants mieux aptes à se débrouiller dans différentes situations de communication. Notre préoccupation a été de proposer des activités communicatives et actionnelles pratiques qui portent non seulement sur l'acquisition des aptitudes langagières mais aussi à assurer la construction des savoirs et des savoir-faire susceptibles d'être transférées dans des situations de la vie personnelle ou sociale auxquelles les apprenants sont quotidiennement confrontés. Ce faisant, l'apprentissage prend un sens car il lie davantage l'école à la vie par l'authenticité des activités de classe et celle des tâches effectuées, qui se rapprochent plus souvent de la réalité et qui sont ainsi moins artificielles et plus opérationnelles.

Notes

1. Datant du XX^e siècle, le *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)* se présente comme un effort de normalisation dans le but de fixer

des normes pour l enseignement et pour l apprentissage des langues vivantes (et pas seulement du FLE) en Europe.

2. Le terme stratégies de discours regroupe les stratégies de production, de réception, d interaction, de médiation, de coopération/collaboration et la communication non verbale.

Bibliographies

BEACCO Jean-Claude, « L'intervention didactique et les variables culturelles », in : *Français*

dans le Monde, n° spécial, août/septembre, Paris, 1996.

BRONCKART Jean-Pierre et al. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaut et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECR] : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Didier, Paris, 2005.

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFLE/CLE international, Paris, 2003.

CUQ Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 1996.

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

DABENE Michel, « L'adulte et l'écriture », in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, 3^e colloque international de didactique du français, De Boeck, Namur 1988.

DOLZ-MESTRE Joaquim, ROSAT Marie-Claude, SCHNEUWLY Bernard, « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », in *Le Français Aujourd'hui*, 1991, n° 93.

GAONAC H Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier Crédif, Coll. L.A.L, Paris, 2004.

GERMAIN Claude, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (1991), 2^e édition Anjou, Centre Educatif culturel, Montréal, 1993.

HALTE Jean-François et RISPAIL Marielle, *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*, Harmattan, Paris, 2005.

- HARMER Jeremy, *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*, Pearson Education Limited, Harlow, 1998.
- KARDVANI K., « Aperçu général de l'enseignement du français en Iran », in: *Luqman*, n°1, Iran, 1993.
- MOIRAND Sophie, *Situation d'écrit: compréhension et production en français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990.
- NÂTEQ H, *Kâr-nâma-ye farhangi-e farangi dar Irân (1375 ...)* Khavaran, Paris, 1996.
- NISUBIRE Protais, *La compétence lexicale en français langue seconde : Stratégies et activités didactiques*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, 2002.
- PENDANX Michel, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Vanves, 1998.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Nathan-CLE international, Paris, 1988.
- RAY Alain, *Le Robert Dictionnaire d'aujourd'hui*, Canada, 1991.
- ROULET Eddy, « La pédagogie de l'oral en question(s) », in *parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991.
- TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, CLE international, Paris, 2001.

Sitographies

- BOURGUIGNON Claire, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: les scénarios d'apprentissage-action », Conférence du 7 mars 2007, l'assemblée générale de l'Association des professeurs des langues vivantes, Grenoble, article paru sur le site : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865, consulté le 20 décembre 2015.
- PUREN Christian, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires », Conférence du 18-19 avril 2013 à l'occasion du XIV^e colloque de l'Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF, Rennes), article paru sur le site : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/, consulté le 20 décembre 2015.