



Sommaire

- 📖 **Editorial**
- 📖 **Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra**
- 📖 **Rapport :**
Deuxième colloque national et premier colloque virtuel à l'université Tarbiat Modares
- 📖 **Poèmes :**
La ville du futur
Un poème de rien de rien
- 📖 **Entretien:**
Interview avec le champion: «Fondateur d'une plateforme numérique et collaborative d'apprentissage du français»
- 📖 **La présentation des livres :**
Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser

- 📖 **Article de recherche :**
La place de l'analyse d'erreurs pour améliorer l'apprentissage de la traduction du français vers le persan en Iran.
Le déroulement du débat auprès des étudiants du FLE en Iran
L'impact de la motivation sur les problèmes d'apprentissage de Français chez les étudiants du FLE
Analyse des problèmes d'apprenants iraniens du FLE dans l'emploi des pronoms personnels COD et COI
Le style d'apprentissage et la performance des apprenants de la langue française en Iran
- 📖 **Résumé des articles en persan**

Rédacteur en chef : سردبیر

Behrooz Rahnama

Directrice : مدیر مسئول

Parinaz Keydari

Secrétaire général : دبیر انجمن

Amir Alizadeh

Conseillère culturelle : مشاور فرهنگی

Roya Letafati

Professeure à l'Université Tarbiat Modares

Comité de rédaction : اعضای هیات تحریریه

Seyedeh Yasamin Sajjadi

Atefeh Mirzaie

Parinaz Keydari

Behrooz Rahnama

Éditrices : ویراستار

Saeedeh Bougheiri/Parinaz Keydari

La mise en page : حروف چینی

Fatemeh Mirzaei

این نشریه دارای مجوز شماره ۱۹۳۵/۸۱۹۰ در تاریخ ۱۷/۳/۹۵ از معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه تربیت مدرس است.

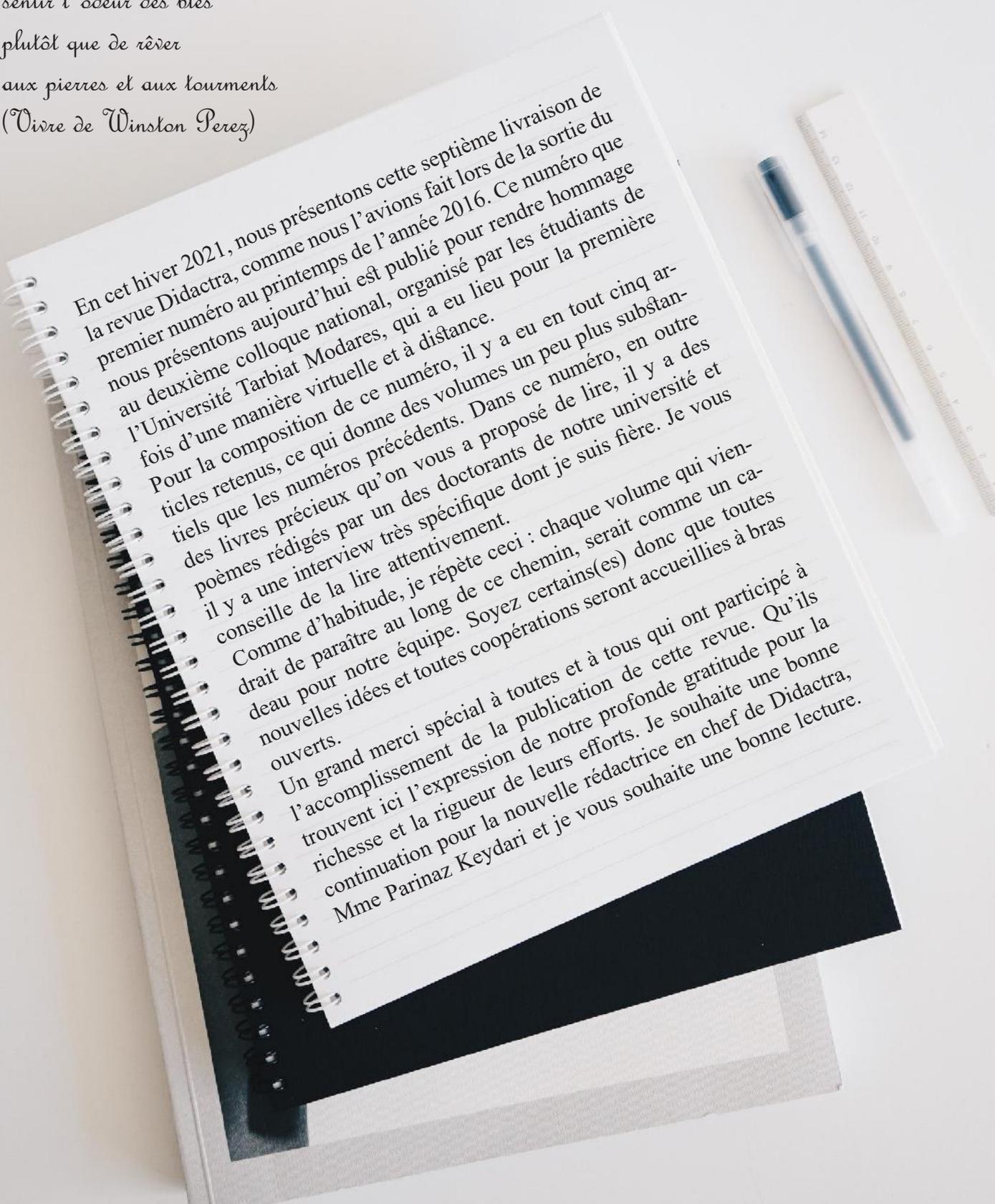
صاحب امتیاز: انجمن علمی-دانشجویی زبان فرانسه (معاونت دانشجویی و فرهنگی و اجتماعی)



ÉDITORIAL

Seyedeh Yasamin SAJJADI
ancienne directrice

*Est-ce qu'il ne vaud mieux pas
sentir l'odeur des blés
plutôt que de rêver
aux pierres et aux tourments
(Dire de Winston Perez)*



En cet hiver 2021, nous présentons cette septième livraison de la revue Didactra, comme nous l'avions fait lors de la sortie du premier numéro au printemps de l'année 2016. Ce numéro que nous présentons aujourd'hui est publié pour rendre hommage à l'Université Tarbiat Modares, organisé par les étudiants de l'Université Tarbiat Modares, qui a eu lieu pour la première fois d'une manière virtuelle et à distance. Pour la composition de ce numéro, il y a eu en tout cinq articles retenus, ce qui donne des volumes un peu plus substantiels que les numéros précédents. Dans ce numéro, en outre des livres précieux qu'on vous a proposé de lire, il y a des poèmes rédigés par un des doctorants de notre université et il y a une interview très spécifique dont je suis fière. Je vous conseille de la lire attentivement. Comme d'habitude, je répète ceci : chaque volume qui vient drait de paraître au long de ce chemin, serait comme un cadeau pour notre équipe. Soyez certains(es) 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 la publication de cette revue. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude pour la richesse et la rigueur de leurs efforts. Je souhaite une bonne continuation pour la nouvelle rédactrice en chef de Didactra, Mme Parinaz Keydari et je vous souhaite une bonne lecture.

CONSIGNES AUX AUTEURS D'ARTICLES POUR DIDACTRA

Lectorat

La revue semestrielle Didactra est une revue scientifique d'étudiants, 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 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 8 000 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.

Articles

Conditions

- 1) Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.
- 2) Les auteurs dont les articles ont été acceptés en cédant 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.

CONSIGNES AUX AUTEURS D'ARTICLES POUR DIDACTRA

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.

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.

Procédure

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.

CONSIGNES AUX AUTEURS D'ARTICLES POUR DIDACTRA

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.

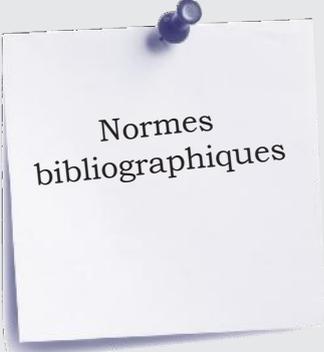
◆ Références plus générales pour citation

- 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).

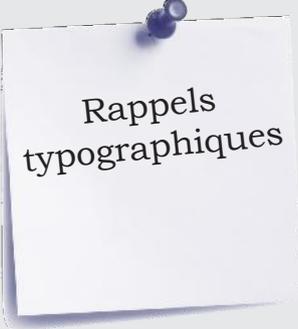
- Dulac (2004) a observé que ...

- Si la référence comporte plus de deux auteurs :

De nombreuses observations (Schneuwly et al. 1989) ont montré que ...



Normes
bibliographiques



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).

RAPPORT :

Deuxième colloque national et premier colloque virtuel à l'université Tarbiat Modares

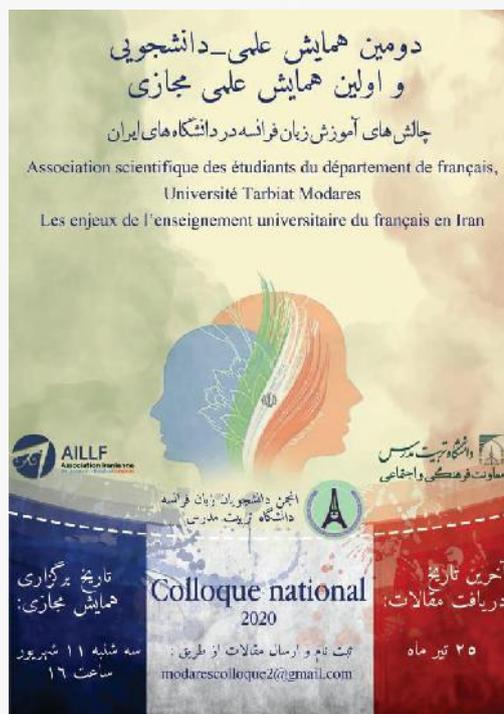
Le deuxième colloque d'étudiant sur «les défis de l'enseignement du français dans les universités iraniennes» qui avait été planifié pour le 2 mars 2020, a été annulé à cause de COVID_19. Quatre mois après l'annulation du colloque, les organisateurs ont décidé de prévenir la propagation du Corona virus dans les activités scientifiques et académiques, et en annonçant la tenue virtuelle de la conférence, ils ont stimulé la motivation et le dynamisme des chercheurs dans le domaine de la langue française.

Le 1er septembre 2020, le premier colloque virtuel a été démarré de 16h et terminé à 19h30, par la coopération de «l'Association scientifique des étudiants du département du français de l'Université Tarbiat Modares» et «le Vice-chancelier culturel et social de l'Université Tarbiat Modares» avec le soutien financier et la coopération d'AILLF. Il est à noter que ce colloque a été modéré par Mme Yasamin Sajjadi (doctorante à l'université de Tarbiat Modares) en accueillant 45 participants. Il a été tenu en trois panels, avec 8 communications d'étudiants et deux interventions spécialisées par des professeurs des universités iraniennes, Dr Marzieh Mehrabi (de l'Université de Téhéran) et Dr Atefeh Navarchi (de l'Université Al-Zahra).

La conférence s'est passée en direct et les participants posaient des questions comme s'ils étaient dans la salle et la conférencière ou le conférencier y répondaient à la fin de sa présentation.

La virtualisation forcée du Covid-19 est alors une opportunité pour innover. Notre expérience démontre que les conférences virtuelles pourraient être une alternative fiable, utile et fructueuse et la technologie était suffisamment développée pour rendre ce format viable.

Atefeh Mirzaie



La ville du futur

Behrooz RAHNAMAY KUYAN

Dans une ville du futur,
Je ne cherche pas d'aventures,
Ni de parcs¹ high-tech des voitures,
Ni de gratte-ciel purs et durs,
Qui produisent la nourriture².

Je crois dur dans un âge mûr,
Qu'on se rendra la vie dure,
Par y avoir une aventure,
A moins qu'on en vive une dure³,
Ou plutôt une pure et dure.

J'avoue avoir la tête dure,
Car je néglige une culture,
Qui a affecté ma nature,
Ma signature⁴ et mon futur !
J'aime le français sans mesure !

Il cicatrise ma brûlure,
Guérit au fur et à mesure,
Me fait des points de suture,
Pour les coupures et les ruptures,
Qu'a causées un amour impur !

Seule une amitié pure et dure,
Que ma belle française⁵ jure,
Que la destinée me procure,
Me subsiste, dure et perdure,
Dans une ville du futur.

¹ Parking

² Il s'agit de gratte-ciel modernes qui sont en mesure de produire eux-mêmes la nourriture de leurs habitants.

³ Un amour durable

⁴ La signature de l'auteur représente le mot « français ».

⁵ La langue française

Un poème de rien de rien !

Behrooz RAHNAMAY KUYAN

Apparemment tout allait bien,
On voyait bien des va-et-vient,
Incessamment tous allaient bien,
Du malheur, on n'en voyait rien,
Ils chantaient bien, des bohémiens,
Ils jouaient bien, des comédiens,
Un virus frappe les Terriens,
Le confinement intervient,
Les bohémiens et comédiens,
Écoutent un virus de rien,
Portent des masques de soutien,
Contre un vrai malin magicien,
Qui oblige les comédiens,
Parisiens ou bien iraniens,
De préférer rompre les liens,
De se cacher des citoyens,
De se taire et de mimer bien,
De jouer en solo et rien !
Et bien cela, ce n'est pas rien,
Et bien moi, je n'y suis pour rien,
Devenu un homme de rien,
Chez ma professeure très bien,
Voilà ce que je sais très bien !

POÈME



INTERVIEW AVEC LE CHAMPION

«Fondateur d'une plateforme numérique et collaborative d'apprentissage du français»

Par: Seyedeh Yasamin Sajjadi



Bonjour, pouvez-vous vous présenter et décrire votre société à nos lecteurs ?

Bonjour, je m'appelle Guillaume Terrien¹, je suis français, j'habite en France, je suis champion de France d'orthographe et je suis bien sûr passionné par la langue française depuis toujours. J'ai toujours été fasciné par les mots et j'ai toujours voulu connaître le sens des mots et ce, depuis tout petit. Pourtant, j'ai fait des études supérieures scientifiques, en mathématiques et surtout en informatique.

On me dit souvent que c'est contradictoire mais, en fait, pas du tout, puisque l'orthographe et la linguistique, je rappelle que c'est l'aspect scientifique de la langue, à tel point que, dans le cursus universitaire français, on appelle ça les sciences du langage. Donc rien de contradictoire à aimer d'un côté les sciences et les mathématiques, et de l'autre la langue française, l'orthographe, la grammaire et la linguistique. J'ai justement appliqué des méthodes scientifiques et rigoureuses pour m'améliorer en orthographe parce qu'on a besoin de précision et d'exhaustivité quand on se met à étudier en profondeur la langue, toutes ses règles et ses exceptions. Voilà les deux grands piliers qui me caractérisent, voilà mes deux grands centres d'intérêt. En 2009, j'ai réuni mes passions pour créer Orthodidacte, une plateforme d'apprentissage du français, et on voit immédiatement le lien entre, d'une part, ma passion pour l'orthographe et, d'autre part, ma formation en informatique.

Orthodidacte, c'est une société qui crée des sites Internet, des plateformes d'apprentissage du français. J'ai dit « des plateformes », parce qu'en réalité Orthodidacte est un ensemble de plateformes. Il y a tout d'abord Orthodidacte, qui est la plateforme principale. C'est une méthode d'apprentissage du français, aussi bien du français langue maternelle que du français langue étrangère, orientée surtout vers les écrits mais pas seulement parce qu'Orthodidacte² couvre aussi bien les compétences orales qu'écrites.

C'est une méthode d'apprentissage à base de parcours personnalisés : l'apprenant évolue selon ses envies, selon sa vitesse d'apprentissage, le long de parcours qui comportent des cours et des exercices, des vidéos et des jeux aussi bien que des évaluations (initiale, intermédiaire, finale) dans un environnement très ludique.

La deuxième plateforme est la plateforme de Certification Le Robert³. Vous connaissez le Robert, c'est un dictionnaire français très prisé.

Eh bien, il existe une certification qui s'appelle la Certification Le Robert, qui est orientée vers le monde professionnel. L'objectif est de certifier qu'une personne a le niveau suffisant pour travailler dans un

1. <https://fr.linkedin.com/in/guillaume-terrien-orthographe>

2. <https://www.orthodidacte.com>

3. <https://certification.lerobert.com>

environnement francophone, dans une société française par exemple, avec différentes exigences (est-ce qu'on doit communiquer plutôt à l'écrit ? est-ce qu'on a des responsabilités ? est-ce qu'on a besoin de rédiger beaucoup de rapports ? etc.) et Orthodidacte est l'opérateur de cette certification, c'est-à-dire qu'Orthodidacte a créé la brique technologique et le site Internet qui permettent à toutes les personnes de passer la Certification Le Robert qui se fait 100 % en ligne. Troisième plateforme, c'est la plateforme de dictées numériques⁴. Orthodidacte a révolutionné avec cette plateforme la façon dont on peut s'entraîner à la dictée : c'est-à-dire qu'Orthodidacte a numérisé toutes les étapes d'une dictée, c'est-à-dire que non seulement on voit une vidéo de quelqu'un qui lit la dictée, mais aussi on tape la dictée directement au clavier et, à la fin, on obtient instantanément son corrigé personnalisé, on sait tout de suite combien de fautes on a, et où elles sont. Derrière, il y a de puissants algorithmes, très fins, qui permettent de corriger très précisément la dictée.

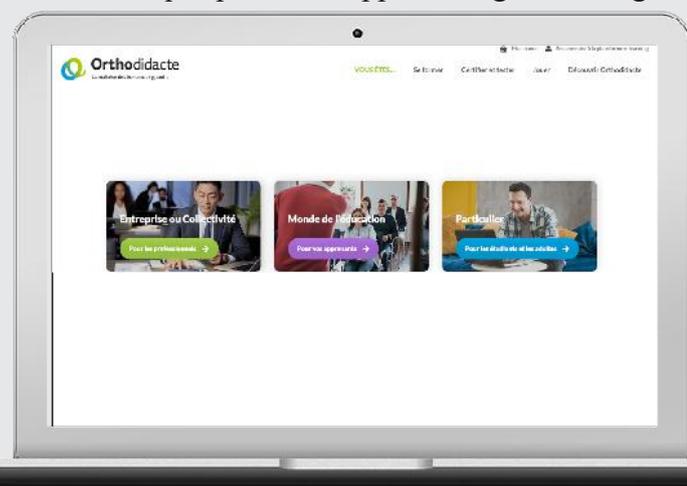
Les plateformes d'Orthodidacte sont évidemment utilisées dans le monde entier, par le simple fait que ce sont des plateformes en ligne, bien sûr, et aussi parce que ça fait dix ans qu'Orthodidacte existe.



Est-ce que vous connaissez l'Iran et le statut de l'apprentissage du français dans ce pays ?

Cette question me donne d'emblée un grand sourire, effectivement. Tout d'abord, à la première partie de la question, je peux répondre oui, à ma modeste échelle. C'est vrai que je ne l'ai pas dit dans ma présentation, mais je m'intéresse aussi à d'autres langues que la langue française. D'une manière générale, je m'intéresse à la linguistique et la didactique des langues, et je me positionne souvent comme apprenant en essayant des méthodes d'apprentissage d'autres langues.

Je suis par la même occasion très ouvert sur les cultures du monde et sur l'enrichissement intellectuel et culturel que procure l'apprentissage des langues.



4. <https://dictee.orthodidacte.com>

Donc, oui, parmi les langues que je connais et que je pratique modestement, je peux dire avec un brin de fierté qu'il y a le persan. Je l'écris et je le lis avec l'alphabet persan. Forcément, qui dit étude du persan dit découverte, connaissance et intérêt pour l'Iran.

C'est indissociable, évidemment, pour moi, d'apprendre une langue et de connaître le pays et les gens qui parlent cette langue. Je peux dire que j'ai eu la chance, il y a quelques années, d'aller en Iran, de faire un séjour touristique et de découvrir un peu ce pays et ce peuple très chaleureux. J'ai pu exercer mes rudiments du persan, il a fallu sans doute que je demande à répéter parce que les gens parlent très vite, forcément (rires), vu mon petit niveau. J'en garde des souvenirs impérissables. J'ai visité une vingtaine de pays et je peux dire que mon séjour en Iran est un des plus marquants. Je le dis en toute sincérité. J'y ai rencontré des personnes très gentilles, très polies, très cultivées et très ouvertes, et j'y retournerai volontiers pour tester mes progrès en persan depuis la dernière fois.

En ce qui concerne l'apprentissage du français en Iran, je sais qu'il y a de grandes universités, pratiquement dans chaque métropole, avec un département de français. Je sais qu'on étudie classiquement la traductologie, la littérature et la didactique, et je sais qu'il y a des revues en langue française dans certaines universités, comme « Didactra » n'est-ce pas, qui traitent de ces sujets. Je connais également l'AILLF, qui est aussi très active et qui est l'équivalent de l'association des professeurs de français en Iran, ce qui est un signe de vitalité de l'apprentissage du français dans le pays, tant mieux !

Enfin, pour compléter le tableau, il y a beaucoup d'instituts et de centres de langues qui reçoivent un public assez nombreux. Certains sont petits et d'autres sont à l'échelle nationale. Sur le site de l'ambassade de France à Téhéran, j'ai vu qu'il y avait 40 000 apprenants de français en Iran, ce qui est tout à fait honorable. Bravo ! Et je dirais aussi merci !

C'est un honneur de savoir que la langue française est appréciée et maîtrisée aussi loin qu'en Iran et que les Iraniens l'aiment et la chérissent.



Vous êtes champion de France d'orthographe, pouvez-vous parler de ce titre ?

Le championnat de France d'orthographe est peut-être plus connu sous le nom de dictée de Bernard Pivot, qui est un critique littéraire et un journaliste. Il a organisé le premier championnat de France d'orthographe en 1985 sous la forme d'une dictée qui comporte évidemment beaucoup de

beaucoup de difficultés grammaticales, lexicales, des mots très rares, des genres méconnus, des calembours, etc. Dans cette dictée, celui qui fait le moins de fautes gagne le championnat. C'est un exercice extrêmement populaire en France qui rassemblait dans les dernières années autour de 100 000 participants avec plusieurs étapes de sélection : il faut remplir d'abord un questionnaire sans une seule faute, ensuite il y a une dictée régionale dans une vingtaine de villes de France et il faut être premier à cette dictée régionale pour participer à la finale à Paris. La finale se déroule aussi sous la forme d'une dictée et, comme à chaque fois, c'est une dictée originale avec tout un tas de difficultés. Il y a des catégories pour les jeunes, d'autres pour les adultes. J'y ai participé à plusieurs reprises. J'ai participé pour la première fois à 15 ans, grâce à mon collègue. J'ai terminé premier du collège, ce qui m'a ouvert les portes de la finale départementale à laquelle j'ai obtenu un très bon résultat, ce qui m'a permis d'accéder à la finale régionale. J'y ai alors trouvé des candidats plus forts que moi et me suis donc arrêté là. Ça m'a donné envie de m'améliorer et de participer les années suivantes. Je me suis mis à m'entraîner plus sérieusement. À ma participation suivante, à 16 ans, je suis arrivé en finale nationale et j'ai terminé 6e au niveau national. J'ai donc eu envie de continuer à m'améliorer, ce que j'ai fait jusqu'à l'âge de 22 ans où je suis arrivé en finale nationale et où j'ai terminé 5e ! Le problème, c'est que, entre ma 2e et ma 3e participation, je suis passé de la catégorie jeunes à la catégorie adultes. La dictée est non seulement deux fois plus longue mais aussi quatre ou cinq fois plus difficile, avec des mots vraiment inconnus, et surtout je concourais dans la même catégorie que des personnes

qui avaient en moyenne 50 ou 60 ans et qui avaient par définition beaucoup d'expérience et de vécu, évidemment. Ma quatrième participation a été la bonne !

C'était en 2005, année où j'ai gravi la plus haute marche du podium en réalisant cette fois-ci un sans-faute à la dictée en catégorie adultes, donc. J'avais 24 ans et je suis devenu le plus jeune champion de France d'orthographe de l'histoire, à tel point que les organisateurs étaient étonnés de voir un vainqueur deux fois plus jeune que les autres candidats ! Ce championnat de France d'orthographe m'a ouvert des portes : j'ai représenté la France à des concours à l'étranger, j'ai même donné des conférences à l'étranger et j'ai tissé un réseau dans toute la francophonie. Quelle fierté et quelle émotion d'entendre résonner la Marseille lors de ces rencontres internationales ! Je me suis rendu compte que la francophonie était extrêmement vaste et que la langue française était vraiment apprise et enseignée partout. Je me suis fait des amis dans beaucoup de pays, j'ai fait de très belles rencontres durant ces voyages, ce qui a été pour moi une occasion inespérée de m'ouvrir à d'autres cultures et de constater que tout cela était possible grâce à la langue française, trait d'union et point commun entre toutes ces cultures.

Et puis, quand j'ai créé Orthodidacte, le fait d'avoir gagné le championnat de France m'a donné toute légitimité pour conduire le projet, pour le développer, pour en parler.

En conclusion, devenir champion de France d'orthographe a vraiment été un tournant dans ma vie personnelle et professionnelle.



Vous avez parlé du projet des dictées collaboratives, pourquoi avez-vous décidé d'entamer ce projet ?

Le but principal de la plateforme de dictées en ligne est de fournir une plateforme sur laquelle on peut s'entraîner en autonomie à faire des dictées. Qui dit en autonomie dit qu'Orthodidacte a numérisé toutes les

étapes d'une dictée : on écoute un texte lu en vidéo par un natif, on tape la dictée et on obtient son corrigé personnalisé automatiquement. Nous avons donc alimenté la plateforme en dictées pour qu'il y ait suffisamment de matière pour s'entraîner.

Donc Orthodidacte a mis en ligne des dictées de plusieurs niveaux, en commençant par les niveaux de la scolarité de France et aussi, bien sûr, rapidement, des dictées de niveau FLE. Cette logique correspond aussi aux autres plateformes d'Orthodidacte qui permettent d'apprendre le français langue maternelle et le FLE. Les dictées que nous avons ajoutées étaient pour partie tirées d'œuvres d'auteurs classiques de la littérature française et pour partie inventées de toutes pièces par l'équipe de pédagogues d'Orthodidacte. Et alors une idée m'est venue, un beau matin : pourquoi ne ferait-on pas appel aux professeurs du monde entier, voire aux apprenants, pour qu'ils rédigent et publient leurs propres dictées ?

L'idée est de dire que, pour rédiger des centaines voire des milliers de dictées sur tous les sujets que peut décrire la langue française, c'est plus facile, plus enrichissant et plus diversifié de le faire faire par cent mille cerveaux qui viennent du monde entier et de toutes les cultures plutôt que de le faire faire par trois cerveaux d'Orthodidacte, même si ces derniers sont bien faits (rires).

Et là, je me suis dit : « Ouiiiiii, ça, c'est une idée originale ! » Je me suis dit que c'était une idée qui ferait mouche parce que ce genre d'outil n'existait pas et parce qu'il n'y avait pas de plateforme qui permettait de déposer des dictées, encore moins des dictées numériques, et encore moins des dictées d'apprenants et de professeurs provenant du monde entier !

Bien sûr, nous voulions marquer les esprits et montrer tous les savoir-faire d'Orthodidacte en disant au monde : « Regardez, chez Orthodidacte, nous sommes capables d'inventer des plateformes pertinentes pédagogiquement, novatrices, en faisant participer les élèves et les profs, les écoles du monde entier et en créant une communauté de profs motivés, de profs passionnés et passionnants, qui vont s'approprier cet outil, l'utiliser en classe et qui vont trouver un intérêt certain à cette pédagogie, qui vont multiplier l'intérêt de leurs élèves pour l'apprentissage de l'orthographe et du français en général. »

Parce qu'une plateforme mettant en œuvre une pédagogie actionnelle pour acquérir les compétences orthographiques, ça, c'est original, ça, ça n'existe pas ! C'est quand même mille fois plus intéressant pour les élèves de se dire : « Ma production écrite va être sélectionnée par un site comme Orthodidacte, un site mondial, animé par le champion de France d'orthographe ; la dictée sera lue par un champion de France d'orthographe ou un autre natif. » Je n'occulte pas non plus l'interculturalité du dispositif, très présente, très intéressante, parce qu'on trouve, sur la plateforme, des dictées qui, par définition, viennent du monde entier ; c'est ainsi que, par exemple j'ai

d'un côté des étudiants iraniens qui m'ont envoyé une dictée qui porte sur un film iranien (le cinéma est, comme chacun sait, un élément incontournable de la culture iranienne), et j'ai d'un autre côté une dictée inventée par des étudiants équatoriens dont le thème est le chocolat, le chocolat étant aussi un élément culturel fort de l'Équateur. Et vous imaginez parfaitement la suite : les étudiants iraniens vont s'entraîner sur la dictée équatorienne et réciproquement. C'est extrêmement gratifiant pour Orthodidacte qui joue là à fond son rôle de responsabilité sociétale. La plateforme de dictées devient un catalyseur de cultures, toujours grâce à la langue française.

Le professeur aussi y trouve son compte puisque ça lui permet de faire travailler ses élèves sur plusieurs compétences : la compréhension orale lors de l'écoute de la dictée, et aussi l'expression écrite, plus précisément l'acquisition de la structure de la langue, lors de l'invention de la dictée. Donc l'utilisation de la plateforme combine plusieurs compétences durant une séquence pédagogique. C'est un exercice très complet, en fait.

Quelle fierté enfin pour tous ces acteurs de voir mentionner leur nom pour le prof ou le nom de la classe pour les élèves ! Et ceci en s'inscrivant toujours dans une pédagogie actionnelle puisque la production des étudiants a un but réel et concret : on s'en sert, on en fait quelque chose, c'est réutilisable. Et, accessoirement, l'établissement qui participe est mis en avant puisque je mentionne aussi son nom, sa ville et son pays. C'est donc une belle vitrine pour l'établissement contributeur et l'occasion pour lui de montrer son dynamisme et la pertinence de la pédagogie appliquée en son sein.



Pouvez-vous dire qui peut collaborer à ce projet ?

Il y a deux types de dictées publiées de manière collaborative. Le premier type est la dictée inventée par les élèves et le deuxième type est la dictée inventée par les professeurs. On imagine bien que le contenu d'une dictée rédigée par des élèves A1 n'a pas le même intérêt pédagogique que le contenu d'une dictée A1 rédigée par un professeur. Ce dernier, par définition, va rédiger un texte très pertinent d'un point de vue pédagogique alors que les élèves de niveau A1 ont pour unique objectif de produire un écrit sans but pédagogique précis.

En tout cas, en ce qui concerne les dictées proposées par les élèves, toutes les classes de FLE, quel que soit leur niveau, de A1 à C2, peuvent participer en envoyant leurs textes et leur production écrite à Orthodidacte.

Les professeurs ayant des élèves de niveau A1 me pose toujours cette question : « Mes élèves sont de niveau A1 ; est-ce que nous pouvons participer ? » La réponse est oui, bien sûr ! Imaginez le nombre d'apprenants et d'internautes du monde qui recherchent des ressources A1 ! Il y en a beaucoup plus que ceux qui recherchent des ressources d'autres niveaux parce que, par définition, tout le monde commence par A1... J'encourage les élèves A1 à rédiger quelque chose, même si c'est très simple. Je vous donne l'exemple d'enfants nigériens qui ont décrit en deux lignes un chien. Simple, mais efficace ! C'est exactement ce qu'il faut au niveau A1 ! Non seulement Orthodidacte publie des dictées inventées par toutes les classes, quel que soit leur niveau, mais aussi quels que soient leur âge, le pays, le type d'instruction (école, collège, lycée, université, centres de langues). Enfin, pour que la dictée soit acceptée, il faut qu'elle ait été rédigée collectivement. En ce qui concerne les dictées inventées par les enseignants, seuls les professeurs dont la classe a déjà publié un texte peuvent à leur tour proposer une dictée de leur cru. Hormis cette restriction, tous les professeurs peuvent participer, quels que soient leur statut, leur pays, leur expérience, leur formation et le type d'établissement dans lequel ils enseignent.



Pouvez-vous dire comment collaborer à ce projet ?

Si vous avez envie de participer avec votre classe à l'activité de production écrite et de publication d'une dictée, en premier lieu, vous demandez par politesse l'autorisation à votre directeur. Étant donné que je publie le nom de l'établissement et si possible son logo, il est quand même plus courtois de demander la permission, même si vous avez une grande autonomie pour organiser vos cours et utiliser les pédagogies que vous voulez.

Deuxième étape, vous organisez une séance de production écrite avec vos apprenants durant laquelle ils inventent un texte collectivement sur le thème de votre choix. Vous mettez en forme le texte et vous le corrigez (l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe...). Cette phase de correction est indispensable parce que vous savez comme moi que l'inconvénient de rédiger un texte collectif, c'est que le texte est un peu décousu. Il vous revient donc, à vous, professeurs, de mettre des liens et des connecteurs, et de faire en sorte que le texte ait une cohérence et une tenue globales. Troisième étape, vous envoyez le texte à Orthodidacte et nous le révisons ensemble. Vous envoyez non seulement le texte, mais aussi le nom du professeur, le niveau de la classe (pour savoir dans quel niveau je vais publier la dictée puisque la règle est que je publie au niveau A2 si la dictée a été rédigée par une classe

A2 et ainsi de suite). Puis vous me fournissez le nom de l'établissement, la ville, le pays et voilà, votre travail est terminé ! Ensuite, c'est à moi de jouer : j'enregistre la dictée sous forme de vidéo, je paramètre et programme la plateforme Orthodidacte pour qu'elle puisse accueillir la dictée et que tous les internautes puissent la faire au format numérique et je vous préviens quand c'est prêt.



Cette crise sanitaire, comment a-t-elle influencé votre travail en France ?

J'ai la chance d'avoir un métier qui peut s'exercer à distance sur toute la ligne. Déjà, par définition, la plateforme d'apprentissage d'Orthodidacte est utilisable à distance donc je n'ai pas été impacté de ce point de vue-là et les clients d'Orthodidacte non plus. Ils ont toujours eu accès à la plateforme. Il n'y a pas eu d'interruption de service et la qualité du service a toujours été la même. La relation avec nos clients se faisait déjà presque entièrement à distance puisque, par définition, Orthodidacte a des clients dans le monde entier donc nous avons pu continuer à répondre à leurs questions et maintenir un haut niveau de satisfaction client.

Ensuite, la fabrication de la plateforme Orthodidacte, c'est de la programmation informatique, donc ça se fait sur des ordinateurs. Tous les collaborateurs d'Orthodidacte pouvaient donc travailler de chez eux. Les outils de réunion en ligne ont bien facilité la vie des collaborateurs à distance.

Globalement, Orthodidacte n'a pas beaucoup souffert de la crise sanitaire. Au contraire, il y a eu, comme vous l'imaginez, un intérêt subit pour tout ce qui concerne l'apprentissage en ligne et nous avons même fait face à un accroissement des demandes au tout début de la pandémie puisque la préoccupation de tous les établissements d'enseignement du monde a été de se demander, du jour au lendemain, comment ils pouvaient continuer leur enseignement en ligne donc, forcément, des sociétés comme Orthodidacte ont eu toute leur place dans l'accompagnement des écoles.



Comment voyez-vous l'avenir du FLE, dans le monde après le Covid-19 ?

C'est une question difficile ! Je dirais que la demande de la part des apprenants de FLE ne va pas baisser. À priori, il y aura toujours le même engouement pour l'apprentissage du français de la part des étudiants du monde entier. Le coronavirus, heureusement, n'y changera rien donc il va falloir continuer à répondre à cette attente mondiale. Les professeurs de FLE seront toujours autant sollicités. En revanche, les modalités d'apprentissage peuvent évoluer. Je pense d'une part aux cours et d'autre part aux échanges internationaux comme les stages, les séjours, les programmes linguistiques à l'étranger.

Si je commence par ce deuxième point, c'est vrai que, malheureusement, les centres de langues qui accueilleraient habituellement des étudiants internationaux ont été contraints d'arrêter cette activité et de proposer des cours à distance, mais qui ne compensent absolument pas l'accueil physique des étudiants.

Ça reviendra à la normale, c'est certain, mais ce qui est aussi certain, c'est que ça va demander quelques années, le temps que l'OMS⁵ déclare la pandémie comme éradiquée, ou en tout cas le temps de trouver une parade efficace contre la propagation du virus. Il me semble évident que se rendre en France restera un objectif pour améliorer sa langue et la France aura toujours à cœur de maintenir et de développer sa politique d'accueil des étudiants étrangers. Donc soyons patients et ça va revenir à la normale.

Maintenant, en ce qui concerne les cours, il y aura des conséquences à long terme, des conséquences indélébiles. Je pense qu'on ne reviendra pas à 100 % de cours en présentiel, tout simplement parce qu'il faut reconnaître que l'enseignement à distance a montré des atouts très utiles dans certains cas. Par exemple, dans le cas de professeurs ou d'apprenants qui ne peuvent pas se déplacer ou se réunir en un lieu précis à un instant donné, pour je ne sais quelle raison, le téléenseignement a montré que c'est une solution viable.

À l'inverse, le téléenseignement ne supplantera jamais complètement le présentiel, pour la simple et bonne raison que l'être humain a un besoin inné de se retrouver face à face mais il faut bien comprendre que nous avons été tellement habitués à nous servir du téléenseignement, tellement familiarisés avec ces outils (aussi bien les professeurs que les étudiants) que, le jour où on en a réellement besoin pour telle ou telle raison tout à fait valable, il sera très facile de le mettre en place et je pense qu'on n'y rechignera pas et qu'on y aura recours volontairement parce qu'il vaut mieux un enseignement à distance que pas d'enseignement du tout. Le téléenseignement fait désormais partie des acquis que cette crise sanitaire sans précédent nous a légués ! D'autre part, la demande de téléenseignement a été si importante, l'utilisation des outils de collaboration et de partage de documents a été si massive que les sociétés éditrices se sont grandement améliorées et vont proposer des versions toujours plus fonctionnelles et ergonomiques de leurs programmes et applications.

En résumé, je dirais qu'il va falloir quelques années pour que tout se remette en place. Et on a acquis une telle expérience, un tel savoir-faire en matière d'enseignement à distance qu'on n'hésitera pas à le remettre en place dès que le besoin s'en fera sentir, y

compris pour des raisons qui n'ont rien à voir avec une pandémie, mais simplement parce que ça rend de grands services en certaines occasions. Et en ce sens, oui, c'est une évolution majeure et durable de l'enseignement du FLE directement imputable au Covid-19.

5. L'Organisation mondiale de la santé



Quel est votre message aux étudiants iraniens du français ?

Aux Iraniens qui étudient le français, je dirais ceci : tout d'abord, je vous remercie d'avoir choisi la langue française. C'est toujours un honneur pour un Français de savoir que quelqu'un qui est né et qui vit à des milliers de kilomètres de la France apprend la langue française.

Vous connaissez les multiples avantages d'apprendre le français. C'est une langue internationale, officielle dans de nombreux pays sur plusieurs continents, c'est une langue de travail de plusieurs organisations internationales, c'est une langue des Jeux olympiques et c'est une langue de culture : le cinéma, la gastronomie, le luxe, la littérature sont des secteurs français reconnus et enviés dans le monde entier. Et la connaissance de la langue française apporte une ouverture d'esprit indéniable, vous le savez déjà.

La langue française est un atout dans votre vie personnelle et professionnelle donc continuez à vous améliorer, à perfectionner votre français et à en découvrir un peu plus sur la culture française. Pour aller plus loin, je vous invite, à votre tour, chers étudiants iraniens, grâce à votre maîtrise de la langue française, à faire découvrir votre culture aux Français. Eh oui ! Ça peut marcher dans les deux sens ! Parce que votre culture est très méconnue en France. Or elle est riche donc on gagne beaucoup à la connaître. J'en suis un bon exemple et je peux me permettre de témoigner de cela, moi qui connais un peu votre pays et votre culture. Écoutez bien ça ! C'est grâce aux contacts avec des Iraniens francophone que j'ai pu découvrir plein de belles choses de votre culture et m'enrichir de tout cela.

Si je n'avais pas été en contact avec des Iraniens francophones, je pense que je n'aurais probablement jamais découvert les grands poètes persans ou même le nastaliq par exemple, dont je me délecte aujourd'hui ! Ça a été possible grâce à des Iraniens francophones qui, un jour, ont choisi d'apprendre le français durant leurs études. Voilà donc le message que je voulais vous faire passer. Profitez de votre maîtrise de la langue française pour nouer des contacts et établir des correspondances avec des francophones. Et non seulement vous enrichirez votre français, mais vous ferez aussi découvrir, en retour, votre culture millénaire et très riche qui, encore une fois, mérite d'être diffusée plus largement.

Pour cela, je vous encourage à venir étudier en France. La France accueille beaucoup d'étudiants étrangers dont des étudiants iraniens, bien sûr, et offre un certain nombre de bourses pour vous aider financièrement. Donc soyez à l'affût des campagnes d'information de Campus France et de l'ambassade de France qui sont très actifs en la matière.





Quel est votre message aux professeurs iraniens du français ?

Chers professeurs qui enseignez le français, je vais commencer par vous remercier, vous aussi, parce que, vous aussi, un jour, vous avez été des étudiants en français et vous avez choisi la langue française et vous avez embrassé toute la culture qui va avec. Merci de tout cœur !

En plus, vous exercez aujourd'hui un des plus beaux métiers, à savoir la transmission de cette langue et, à votre tour, vous faites aimer la langue française aux nouvelles générations d'étudiants. On sait qu'une matière attire des étudiants quand elle est bien enseignée, quand elle est enseignée par des gens passionnés, et je suis sûr que, si on trouve autant d'étudiants qui apprennent le français dans les universités et instituts iraniens, c'est sans doute parce que vous êtes vous-mêmes passionnés par votre métier et que c'est aussi grâce à vos compétences, votre motivation, votre implication, votre investissement.

Vous transpirez cette passion donc ça fait vraiment plaisir et c'est un grand honneur, sincèrement, pour moi, à chaque fois que je constate que des professeurs de français maîtrisent à ce point la langue française, la littérature française et tout ce qui va avec, et la maîtrisent même mieux que beaucoup de Français à certains égards (rires). Toutes mes félicitations ! Que vous dire de plus sinon de persévérer et de continuer à intéresser les jeunes iraniens à la langue et à la culture françaises ?

Pour conclure, bien sûr, je lance un appel à vous tous, professeurs de français d'Iran, et je vous invite cordialement à découvrir les plateformes d'apprentissage d'Orthodidacte et en particulier à participer aux dictées collaboratives, d'autant que c'est gratuit ! Vous savez que, à l'heure actuelle, le pays qui participe le plus aux dictées collaboratives, c'est... l'Iran ! Véridique ! Donc merci à vous, professeurs, qui avez déjà participé et merci à vous, professeurs, qui participerez bientôt. N'hésitez pas à contacter Orthodidacte.⁶

Je serai personnellement ravi de vous accompagner dans ce projet.

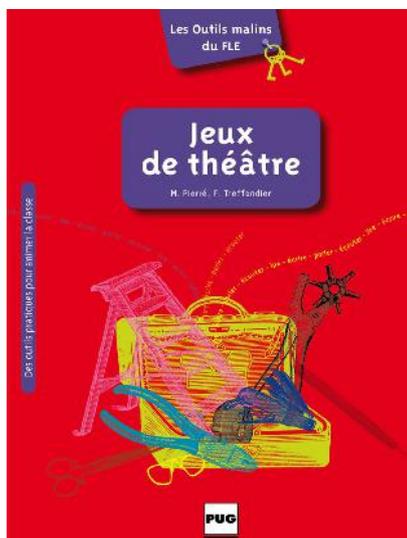
Je souhaite enfin remercier Mme Sajjadi qui a eu la gentillesse de me convier à cette interview ainsi que le comité de rédaction de « Didactra » qui a accepté la parution de cette interview. Amitiés, à bientôt.

6. <https://www.orthodidacte.com/contact-dictee/>

La présentation de livre

Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser

Seyedeh Yasamin sajjadi



Le jeu et le théâtre apportent à l'enseignement en classe de langue un univers construit à la fois sur le respect des règles, l'écoute et l'attention aux autres, ainsi que sur une dimension créative conduisant à l'expression libérée. Fruit d'un travail d'invention et de création autant que d'adaptation

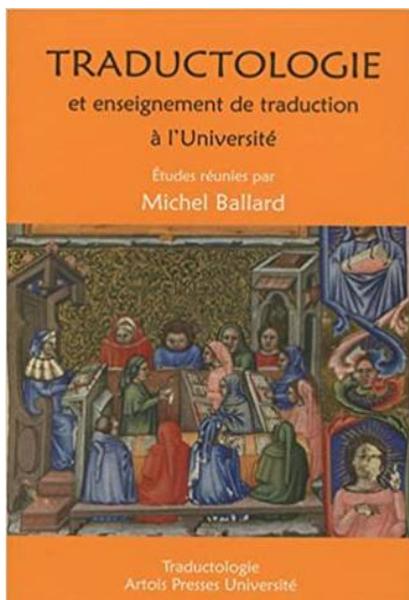
Des techniques du jeu d'acteur aux objectifs particuliers et à l'espace de la classe de langue, cet ouvrage regroupe soixante-dix jeux qui ont tous été expérimentés par des groupes d'apprenants ou d'enseignants en formation. Les techniques pédagogiques proposées sont simples, faciles à mettre en œuvre et de qualité, permettant à l'enseignant d'adapter les activités qui y sont proposées, d'apporter leurs variantes ou de se les approprier facilement.



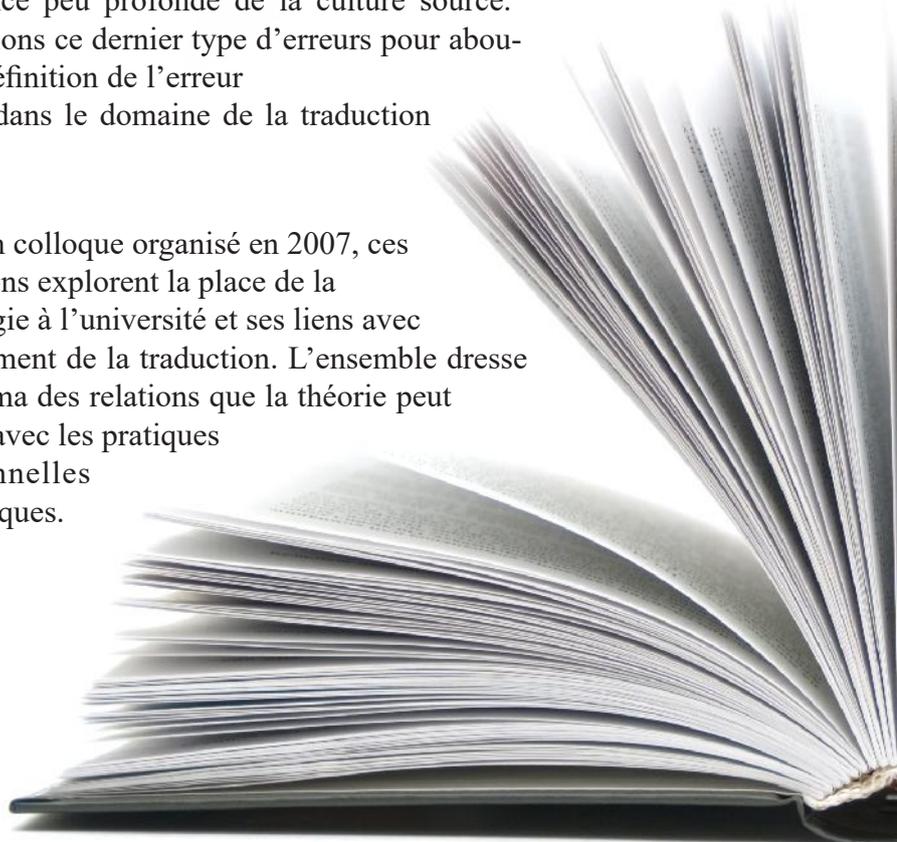
L'histoire de la traduction regorge de comparaisons éloquentes décrivant les mauvaises traductions. De l'envers d'une tapisserie à un portrait peu ressemblant, en passant par le teint livide d'une personne malade ou un navire qui fait naufrage, les traducteurs ne se privent pas de critiquer ainsi leurs prédécesseurs. Les critiques littéraires font de même, mais pourquoi un traducteur se trompe-t-il ?

Les erreurs commises peuvent être de nature purement linguistique, causées par une maîtrise insuffisante des subtilités de la langue source. Mais elles peuvent aussi être générées par une connaissance peu profonde de la culture source.

Nous étudions ce dernier type d'erreurs pour aboutir à une définition de l'erreur culturelle dans le domaine de la traduction littéraire.



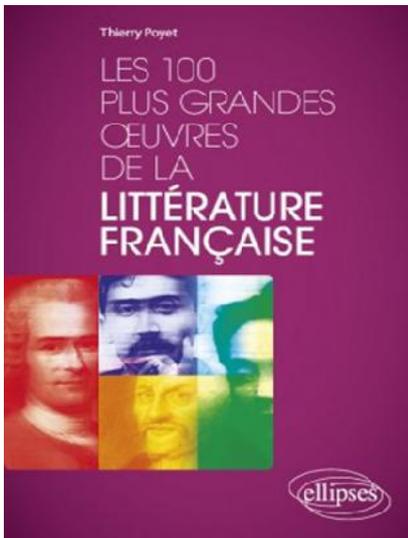
Issues d'un colloque organisé en 2007, ces contributions explorent la place de la traductologie à l'université et ses liens avec l'enseignement de la traduction. L'ensemble dresse un panorama des relations que la théorie peut entretenir avec les pratiques professionnelles et didactiques.



La présentation de livre

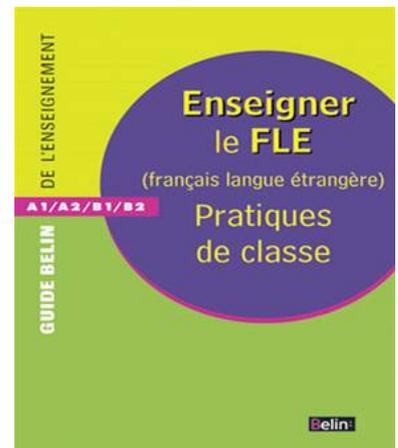
Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser

Seyedeh Yasamin sajjadi



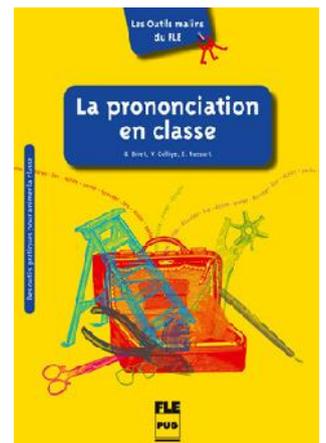
Il n'y a pas de bibliothèque plus idéale que celle de tous les livres qu'on aimerait avoir lus. Non seulement une conception de la culture en dépend mais il en va encore d'une manière de comprendre le monde, de le penser et d'en être. Une telle bibliothèque transforme son lecteur à jamais. Car les milliers de pages qu'elle contient l'aident à devenir ce qu'il est au fond de lui. Les 100 plus grandes œuvres recensent les volumes essentiels de la littérature française sans lesquelles l'honnête homme n'est pas. Pour les résumer, en présenter les thèmes principaux et les replacer dans leur contexte et leur actualité, cet ouvrage se donne à lire à la fois comme un aide-mémoire pratique et une commode invite à la (re-) découverte de tous les chefs-d'œuvre de la littérature française.

Ce guide est conçu pour ceux et celles qui enseignent la langue française généraliste aux apprenants de niveaux A1, A2, B1 et B2 du référentiel européen (le CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues). L'ouvrage est divisé en deux parties : La théorie (les choix méthodologiques) ; La pratique (les fiches pratiques - l'oral, l'écrit). Chacune des 54 fiches pratiques indique le niveau des apprenants, la durée de l'activité, le support, l'objectif linguistique, le matériel et le déroulement. Une série de remarques vise à faire comprendre le pourquoi et le comment de l'activité proposée.



Cet ouvrage propose aux formateurs des pistes pour travailler la prononciation française. De façon décomplexée, il aborde la théorie en des termes simples. Il se décline en trois parties (prosodie, voyelles et consonnes), qui analysent et aident à corriger les difficultés phonétiques des apprenants.

Chacune des trois parties est illustrée de fiches d'activités conçues pour être utilisées indépendamment les unes des autres en fonction des besoins de chaque classe. Un site compagnon, contenant des séquences vidéo et audio, complète les activités. L'ouvrage couvre les niveaux RI à B2 du CECR. Il est destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) en France comme à l'étranger et aux étudiants en Licence ou Master de FLE.



Article

La place de l'analyse d'erreurs pour améliorer l'apprentissage de la traduction du français vers le persan en Iran

Golrokh BAHARI

Titulaire d'un master de didactique du FLE_ Université de Téhéran

E-mail : golrokh23@gmail.com

Mahsa DEHGHANI

Titulaire d'un master de didactique du FLE_ Université de Téhéran

E-mail : dehghanimahsa71@gmail.com

Résumé

« Certains comme Nord (2005) ont considéré l'erreur non seulement comme un signe de faiblesse des étudiants mais aussi comme une source favorable pour améliorer l'apprentissage. Néanmoins, les stratégies de prévention de l'erreur demeurent un champ peu exploité (Gouadec 1989) » (Allawzi, Emaish et Odeh, 2017, p.2).

Dans cet article nous visons à repérer la place de l'analyse d'erreurs en traduction, ce qui fait un objet d'étude très important de la linguistique appliquée ainsi que de l'apprentissage des langues étrangères. Elle constitue également une méthode systématique pour analyser les erreurs des apprenants. Alors, nous avons pu observer un usage fréquent et un nombre important d'erreurs sur les plans syntaxique et sémantique en traduction du français vers le persan. Les résultats ont montré que l'interférence linguistique demeure l'un des défis majeurs chez les apprenants persanophones en traduction.

Les erreurs peuvent fournir des informations sur le processus complexe du développement de la langue ainsi qu'un moyen systématique d'identifier, de décrire, d'expliquer les erreurs des apprenants et d'en comprendre les sources. Dans cette recherche, nous avons mis en place une description des différentes erreurs, commises par les étudiants, selon leurs causes et leurs natures.

Mots clés: Analyse d'erreurs, traduction, apprenant persanophone, apprentissage, linguistique.

1- Introduction

« Dans tous les contextes d'apprentissage, il est inévitable que l'apprenant fasse un certain nombre d'erreurs » (Kagiso Jacob SELLO, 2017, p.12). Pour les linguistes français, Rousseau et Condorcet, les démarches sont différentes dans la disparition des erreurs. Rousseau (1990) a réclamé que c'est à l'apprenant de reconnaître ses erreurs, de les découvrir et de réussir à les faire disparaître. Pour Condorcet (1794), c'est à l'enseignant d'aider les apprenants à détecter leurs erreurs.

L'erreur est aussi considérée, pour certains spécialistes, comme un dysfonctionnement de l'apprentissage. Ce qui témoigne, également, de l'activité cognitive de l'apprenant, de sa façon de penser, de raisonner, de comprendre, etc. Il est donc préférable de s'appuyer sur l'analyse des erreurs des apprenants, de proposer des situations d'apprentissages pertinentes et inévitables pour que les enseignants puissent voir l'état de l'erreur de manière positive et permettre aux apprenants de diminuer les moments où ils se sentent infructueux, inefficaces et échoués.

« Admettre que tout apprentissage se veut une étape non linéaire, suit une approche méthodologique, mais, en même temps, s'appuie sur une démarche personnelle, c'est accepter aussi que l'erreur commise par l'apprenant est inévitable, utile et constitutive du processus d'apprentissage. » (Catherine Kiyitsioglou-Vlachou, 2019, p.30-31). « L'erreur peut même être considérée comme « une bénédiction » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2001, p.30).

En d'autres termes, l'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par les essais, les tâtonnements, les erreurs, les échecs, etc. Il y a donc pour les apprenants un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériel collectif pour la construction du savoir. Pour l'apprenant, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée.

Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne autonomie.

Les deux questions principales de notre recherche sont les suivantes :

- 1- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes qui se produisent dans la traduction du français vers le persan par les étudiants iraniens ?
- 2- Quels sont les obstacles pour les étudiants iraniens à traduire du français vers le persan ?

Ces questions nous permettent d'identifier l'origine des erreurs et d'examiner les obstacles et les difficultés dans la traduction du français vers le persan et d'apporter une solution appropriée.

Il semble que la plupart des erreurs commises par les étudiants iraniens sont les erreurs sémantique, car en France les Mots ont un sens très vastes et variés.

Les obstacles constituent à deux niveaux : Linguistique et métalinguistique.

- Le niveau Linguistique : la maîtrise insuffisante de la traduction des définitions des mots
- Le niveau métalinguistique : le manque des ressources pédagogiques et auxiliaires en traduction, le manque de dictionnaires bilingues spécialisés dans divers domaines a conduit à diverses erreurs de traduction.

Nous avons aussi observé, dans les copies des apprenants, que les apprenants ont des problèmes dans la traduction des mots français qu'ils possèdent plusieurs significations et définitions. Les résultats de nos analyses indiquent que la plupart des erreurs de traduction fréquemment commises, proviendraient de problèmes que nous pourrions appeler des techniques et du matériel que les étudiants peuvent résoudre si nous leur donnons les moyens appropriés afin de le faire.

2- Les antécédents de la recherche

Kagiso Jacob Sello en 2017 dans un article intitulé analyse d'erreur pour améliorer l'enseignement de la traduction en classe de FLE a déclaré qu'il a essayé d'analyser non seulement les paramètres de l'environnement d'apprentissage qui affectent la compétence traductionnelle, mais aussi les paramètres internes existant dans le système éducatif afin de pouvoir limiter le risque de l'émergence des fautes traductionnelles de la part des apprenants au cours du processus d'apprentissage.

Il a analysé les erreurs de traduction des apprenants de français langue étrangère qui suivent un programme de traduction, pour identifier et connaître les sources. Les résultats de l'étude ont montré que la difficulté à développer des apprenants de langues étrangères dans leur compétence de traduction ne se trouve pas seulement dans l'insuffisance de la maîtrise de la langue étrangère, mais peut également être attribuée au système de l'enseignement ainsi qu'à l'environnement de travail des apprenants.

En outre, Sello (2017) a montré que les mesures destinées à résoudre des problèmes de traduction doivent former la grande partie du programme si l'on veut créer et fortifier un environnement favorable au développement de cette compétence traductionnelle et diminuer la probabilité d'apparition de ces erreurs qui pourraient donc contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement / l'apprentissage. L'auteur a commencé l'article en citant ce célèbre proverbe « Errare humanum est, perseverare diabolicum est » qui signifie en français L'erreur est humaine, persévérer [dans son erreur] est diabolique et l'homme peut se tromper et l'a divisé en deux parties: la première partie en essayant de justifier l'erreur et la seconde en encourageant d'apprendre des erreurs pour ne pas les refaire.

Phạm Thị Kim Cúc en 2018 dans un article intitulé An Analysis of Translation Errors: A Case Study of Vietnamese EFL Students a mentionné que l'étude visait à analyser les erreurs de traduction commises par les étudiants vietnamiens de l'EFL et à identifier la source des erreurs, puis à informer certaines implications de la pédagogie pour améliorer la capacité de traduction des élèves. Pour cet objectif, les 36 étudiants vietnamiens, qui étudiaient l'anglais comme leur principal, ont été examinés lors d'un examen de traduction vietnamien-anglais.

Les erreurs de traduction ont été analysées en utilisant un triple perspectif proposé par Popescu (2012), y compris les erreurs linguistiques, les erreurs de compréhension et les erreurs de traduction. Les résultats ont montré que les erreurs de traduction et les erreurs linguistiques sont les erreurs les plus courantes, dont les erreurs liées au choix lexical, à la syntaxe et aux collocations. La source des erreurs pourrait être attribuée à des interférences ou des erreurs interlinguales et des erreurs intralinguales pourraient arriver à cause de l'intégration de la source.

En appréciant ces deux articles, nous avons catégorisé et étudié les erreurs des étudiants. Il existe différentes théories et classifications des erreurs, mais dans cet article, nous ne considérerons que trois catégories d'erreurs de traduction.

3- Méthodologie

Dans cet article nous présentons les résultats d'une recherche menée à l'université Alzahra à Téhéran. Les participants de cette recherche sont 20 étudiants de la traduction de la langue française du septième semestre. Notre sujet est sur l'erreur de la traduction des textes journalistiques. Nous nous intéressons à examiner le texte journalistique. À notre avis, ce type de texte est plus applicable que les autres textes et a un cadre spécifique parce qu'il est moins contesté en comparant d'autres types de textes. Le texte contient deux paragraphes ou 115 mots.

Nous avons choisi et utilisé une approche qualitative et descriptive qui est conseillée par Gass et Selinker (2008). La classification de notre analyse est basée sur l'échantillonnage et notre interprétation est plausible. Nous avons identifié parmi les traductions effectuées par les apprenants celles qui étaient complètement ou partiellement incorrectes. Quand ils transmettent un sens erroné d'un mot, d'une expression, d'une structure syntaxique, etc. de la langue source, ils font la traduction incorrecte.

4- Faute et Erreur

Dans le domaine de la didactique des langues, la nature de ces deux termes diffère. Les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention/fatigue, que l'apprenant peut lui-même corriger (par exemple, l'oubli des marques de pluriel, alors même que le mécanisme est appris et maîtrisé). En effet l'apprenant connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance, etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. Dans ces conditions, dès que l'apprenant se retrouve dans une situation confortable, il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte. En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, (par exemple, accorder le pluriel de «cheval» lorsque l'apprenant ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier).

Dans ce cas, l'apprenant ne peut ni relever son erreur, ni la corriger. En effet, « l'apprenant profite d'un mécanisme déjà connu (appartenant à sa langue maternelle ou à une deuxième langue déjà acquise, ou bien à la langue cible) pour récompenser les lacunes et les mécanismes non acquis ou mal maîtrisés » (Rahmatian, Abdoltadjedini, 2007, p.109-110).

4-1 Erreur

Blanc, (2013) a mentionné que l'erreur fait plein de défis pour nous. Elle provoque depuis plusieurs années, une réflexion réelle surtout dans le domaine de la pédagogie. Elle est la source d'inquiétude et d'anxiété, l'erreur peut signaler nos faiblesses et aussi montrer ce que nous ne savons pas ou nous ne comprenons pas.

« En effet, savoir sur quoi porte l'erreur (mots, énoncés, etc.) et connaître sa nature (grammaticale, phonétique, etc.) ne donne aucune information sur son origine et par conséquent sur sa remédiation, dont l'objectif est de permettre à l'apprenant de s'approprier des connaissances et savoirs qu'il aurait dû acquérir au cours d'un apprentissage antérieur. » (Kagiso Jacob SELLO, 2017, p.14).¹

De plus, Brown (1994) identifie le fait que les apprenants font des erreurs et ces erreurs peuvent être observées, analysées et classées pour révéler quelque chose du système fonctionnant au sein de l'apprenant, et elle conduit à une vague d'étude des apprenants qui s'appelle analyse d'erreur. Alors que, selon Ellis (1985), l'analyse des erreurs est une procédure consistant à collecter un échantillon de la langue de l'apprenant, à identifier les erreurs dans l'échantillon, à décrire ces erreurs et les classer en fonction de leurs hypothèses et évaluer leurs gravités.

En conséquence, les apprenants font des erreurs à cause de transfert des mots dans la langue cible. Des erreurs peuvent survenir au niveau grammatical, phonologique et sémantique. L'enseignant de la traduction doit se rendre compte que les erreurs commises par les apprenants doivent être analysées.

¹ Brown (1994: 206) identifies the fact that learners make errors and that these errors can be observed, analyzed and classified to reveal something of the system operating within the learner, led to a surge of study of learners called error analysis.

Whereas, according to Ellis (1985: 296) error analysis is a procedure involving collecting sample of the learner's language, identifying the errors in the sample, describing these errors, classifying them according to their hypothesized causes, and evaluating their seriousness.

Il faut considérer plutôt le caractère des erreurs, ses origines et ses sources qui nous laisseront de remédier la difficulté et l'échec formulé des apprenants.

4-1-1 Erreurs syntaxiques

En construisant une phrase, nous devons faire attention aux règles. Un verbe doit s'accorder en genre et en nombre avec son sujet et il faut considérer la combinaison des éléments grammaticaux. Dans ce cas, les erreurs de traduction sont liées à la production des verbes tels que les infinitifs, les participes (présents / passés), les erreurs dans l'utilisation des formes passives et actives des verbes et les accords entre les verbes et ses sujets.

4-1-2 Erreurs sémantiques

« On estime que les significations lexicales des mots sont hors du contexte. En outre, la signification contextuelle est la relation entre les énoncés et les situations où les énoncés sont utilisés » (Kridalaksana in Nababan, 2003:49).

En d'autres termes, la signification contextuelle est une signification qui est en corrélation avec la situation dans laquelle la langue est utilisée. Dans notre analyse, on a observé plusieurs erreurs de la signification textuelle.

« La signification textuelle est liée au contexte d'un texte » (Nababan, 2003: 50).²

4-1-3 Erreurs socio-culturelles

« Le sens socioculturel est un sens étroitement lié au social, la situation et le contexte culturel des utilisateurs de la langue » (Nababan, 2003:50).³

Nous avons également analysé les erreurs socio-culturelles des apprenants qui comprennent, dans notre analyse, le nom des villes ou provinces. On considère que ces erreurs sont à cause des méconnaissances des autres cultures par les apprenants.

5- Traduction

La traduction est une activité de la communication qui implique la langue. Les étudiants qui ne parlent pas la même langue peuvent communiquer grâce à la traduction. Ils peuvent comprendre tout le texte qu'ils lisent. Par conséquent, la traduction est importante car c'est un moyen de communication. Elle constitue une partie de la vie humaine depuis longtemps. Cependant, souvent la traduction contient des erreurs qui empêchent la transmission du vrai message du texte. En outre, la traduction mot-à-mot des expressions idiomatiques de la langue source peut produire les différents types des erreurs.

De nombreux experts en traduction donnent les différentes définitions sur la traduction, mais ils se concentrent uniquement sur la traduction du texte de la langue source vers d'autres langues.

D'après Newmark (1981: 7) « la traduction est la maîtrise du transfert d'un message écrit d'une langue dans un message écrit d'une autre langue. Ici, Newmark restreint la définition de la traduction au message écrit ».

Catford (1965) souligne que la traduction est une opération effectuée sur la langue, et un processus consistant à substituer un texte dans une langue à un texte dans une autre langue. De plus, Catford (1965) déclare que la traduction peut être définir comme un remplacement du matériel textuel dans une langue (langue source) par matériel textuel équivalent dans une autre langue (langue cible).

Et selon Ross (2000: 66) la traduction « est reconnue comme la cinquième compétence et la compétence sociale la plus importante car elle favorise la communication et la compréhension. En tant que, la forme de la communication et la traduction impliquent une interaction et une coopération entre les personnes, ce qui est en fait un outil très efficace pour l'enseignement des langues étrangères ». ⁴

² Textual meaning is related to the context of a text (Nababan, 2003: 50).

³ Socio-cultural meaning is meaning which is closely related to the social situation, and cultural background of the language users (Nababan, 2003: 50).

⁴ Ross (2000: 66) states that translation "is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding. As a form of communication, translation involves interaction and cooperation between people, which makes it a very useful tool in foreign language teaching".

5-1 Problème de la traduction

En faisant une traduction, le traducteur rencontrera de nombreux types de problèmes. Le premier problème est le problème linguistique et le deuxième est le problème de sens. Soemarno (1990) déclare que la première difficulté rencontrée par un traducteur lors de la compréhension de la signification du message est la difficulté causée par les problèmes linguistiques dont l'arrangement des mots, le modèle de phrase, types de mots, suffixes, etc.

De plus, Baker (1992) mentionne que les erreurs de traduction proviennent principalement de non équivalence entre les langues source et cible. Seguinot (1990:68) ajoute qu'un bon traducteur avec des connaissances encyclopédiques et linguistiques des langues sources et cibles sait comment traiter les erreurs; par conséquent, des erreurs peuvent être rapportées à la qualité de Traduction. Mais en général, le traducteur traitera de nombreux problèmes de sens, tels que le sens lexical, le sens grammatical, le sens contextuel, le sens textuel et le sens socio-culturel.

D'ailleurs, les erreurs de traduction sont différentes des erreurs qui se produisent dans la deuxième langue et les différents règles grammaticales entre les deux langues posent des problèmes de traduction de français vers persan ou vice versa. Donc, les étudiants iraniens devraient savoir que la grammaire française n'est pas identique ou similaire à la grammaire persane et ils ne peuvent pas les traduire d'une manière simple.

5-2 Analyse d'erreurs dans la traduction

Porquier et Besse (1984 :207) soulignent que :

« L'analyse des erreurs doit avoir un double objectif : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue. Ces deux objectifs s'articulent l'un à l'autre permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs ».

Quine, (1975), cité dans Jahanshahi et Kafipour (2015: 240), a mentionné que « Au cours des dernières années, l'étude sur les erreurs commises par les traducteurs a été le centre d'intérêt des chercheurs. Grâce à l'analyse, on peut détecter les problèmes d'un traducteur dans le sens plus large. Ils peuvent également révéler les degrés d'erreur et la nature des erreurs. Un autre avantage est que les schémas d'erreur peuvent être effacés. Il y a généralement une logique derrière les erreurs commises par un traducteur et identifiables par l'analyse ».⁵

D'un autre côté, « l'un des facteurs les plus cruciaux que les chercheurs traitent dans l'analyse des erreurs de traduction est la question de l'évaluation de la traduction. Au cours des dernières décennies, de nombreux chercheurs se sont efforcés de trouver un cadre conceptuel clair et solide pour identifier et analyser les erreurs de traduction. (Yam-Im, 2002; Lawan, 1999 :64_91; et Noojan, 1999 :183_195). »⁶

Dans les parties qui précèdent, nous avons essayé de préciser les concepts clés de cet article, identifié les erreurs commises par les apprenants et les classifié selon les différentes types d'erreurs. Nous présenterons l'analyse de nos données dans les parties ci-dessous.

5-2-1 Les erreurs syntaxiques

a. Deux suspects en fuite : دو مظنون فراري شدند

Les apprenants traduisent "en fuite" فراري au lieu de فراري شدند.

b. Cinq personnes incarcérées : پنج نفر به زندان افتادند

Ils doivent dire دستگیر شده au lieu de افتادند.

c. A appris l'AFP lundi une source judiciaire : روز دوشنبه خبرگزاری رسمي فرانسه به نقل از يك منبع قضايي مطلع شده است.

Les apprenants traduisent "a appris" اعلام کرد au lieu de مطلع شده است.

d. a indiqué : اعلام شده است

Ils doivent traduire اعلام کرد

e. A permis : اجازه داده شد

Les apprenants doivent traduire اجازه داد

f. Ont été mises en examens : مورد آزمایش قرار گرفتند

Il faut traduire مورد آزمایش قرار گرفتند (مورد بازرجويي شدند) au lieu de مورد آزمایش قرار گرفتند.

5-2-2 Les erreurs sémantiques

a. Une société d'orfèvrerie : جمعي از طلافروشي ها

Il faut dire يك كارگاه طلاسازي au lieu de جمعي از طلافروشي ها

b. Braquage : دستبرد

Mais ils doivent dire سرقت مسلحانه

c. Orfèvrerie : آهنگر

Ils doivent traduire طلاسازي

d. Société : شرکت

Mais dans ce contexte ils doivent dire كارگاه

e. 70 militaires: 70 سرباز

Ils doivent traduire 70 نظامي

f. Inter-régionale: بين المللي

Les apprenants doivent dire: ميان منطقه اي

g. La juridiction inter-régionale spécialisées (JIRS): دادگاه حوزه خصوصي

Il faut traduire متخصصان حوزه قضايي ميان منطقه اي

h. Un véhicule Audi de très grosse cylindrée: يك ماشين بزرگ

Mais les apprenants n'ont pas traduit le mot سيلندر

i. 6 suspects : 6 نفر / تن مظنون

Mais ils doivent traduire: 6 مظنون

j. GIGN: پليس ضد تروريسم / گانگسترها

k. Les apprenants ont oublié de mentionner les mots Audi et Nancy dans le contexte.

3-5--3 Les erreurs socio-culturelles

• Dans le Doubs : در شهر دويس / دویز

Mais ils doivent dire در استان دوب

Résultats

Les éléments qui provoquent des erreurs en traduction nous avons trouvé dans les erreurs grammaticales les mauvais usages du passé des verbes et les erreurs commises dans la traduction des verbes actifs et passifs.

Utilisation élevée des verbes et des non-suppressions au symétrique. Utilisation incorrecte de la préposition, de la coordination, de la subordination. Par exemple ils répètent plusieurs fois les mots كه / و dans la phrase. Ne pas faire attention au sens du mot dans la phrase et le contexte et à une utilisation appropriée des mots. En français, les mots ont un sens très vastes et variés, et les apprenants ont beaucoup de difficulté à les utiliser correctement et à les traduire. La plupart des apprenants ont du mal à traduire le nom des villes, comme « Doubs » qu'ils traduisent دويس. Ils ont également l'erreur d'addition et d'omission dans les constructions verbales. Les stratégies d'utilisation des dictionnaires:

Utilisation abusive des dictionnaires modernes. Les étudiants ont changé leurs stratégies d'utilisation des ressources et des dictionnaires, et ils utilisent de nouveaux dictionnaires et des applications plus modernes au lieu des dictionnaires en papier plus crédible et honorable. Donc les dictionnaires modernes conduisent les apprenants à de nombreuses erreurs dans la traductions telles que: sémantique, morphosyntaxique, etc. L'une des autres raisons est l'utilisation abusive des contextes ou de l'interlangue évoqués dans les dictionnaires pour faire la traduction. Et cela peut souvent être une traduction complètement inexacte et erronée (en particulier dans les traductions spécialisées telles que la presse, la littérature, les textes journalistiques, etc.) En revanche, tous les étudiants connaissent la technique générale de la traduction et donc ils ne font pas la traduction mot-à-mot dans un contexte.

6- Conclusion

Notre étude montre que la plupart des erreurs commises par les étudiants étaient des erreurs sémantiques et l'un des principaux obstacles dans une traduction correcte est le manque des ressources pédagogiques et auxiliaires en traduction. Comme nous l'avons noté précédemment, le manque de dictionnaires bilingues spécialisés dans divers domaines a conduit à diverses erreurs de traduction. D'un autre côté, les apprenants ont changé leur stratégie d'utilisation des ressources et ils ont commencé à utiliser des applications invalides au lieu du dictionnaire en papier et cette tendance est principalement due à la facilité d'accès à ces ressources. Les dictionnaires en papiers valides seront également appréciés par les apprenants d'aujourd'hui s'ils sont

moins lourds. Un autre problème rencontré par les étudiants iraniens dans l'utilisation de dictionnaires électroniques spécialisés est celui du paiement par carte de crédit et carte de débit (Visa, MasterCard, etc.). Et de nombreux étudiants iraniens ont du mal à accéder à ces cartes et comptes.

Aujourd'hui, à l'ère de l'échange d'informations, la formation des traducteurs est considérée comme un défi important en Iran ainsi que dans de nombreuses universités. En outre, en raison de théories et de goûts différents, une méthode de traduction spécifique n'est toujours pas adoptée. Et les traducteurs se trompent donc dans la traduction.

Dans les pays développés, surtout en France, il existe plusieurs écoles spécialisées de traduction pour la formation de traducteurs alors qu'en Iran, il n'y a pas de telles écoles. Et pour cette raison, si les étudiants iraniens veulent faire de bons progrès dans la traduction, ils n'ont qu'à faire confiance à leurs propres efforts et à leurs connaissances personnelles. La solution de ce problème est de construire des écoles de traduction spécialisées en Iran pour former des traducteurs experts. De plus, la publication de divers types de dictionnaires spécialisés et dans le domaine de la traduction peut aussi améliorer les compétences des étudiants persanophones.

References bibliographies

- Baker, M. (1992). *In other words: A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge, pg. 20-21.
- Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Blanc, Cynthia, 2013, La perception des erreurs chez les élèves « Quelle est la représentation de l'erreur chez les jeunes élèves âgés de 6 à 7ans ? », Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne, p.3.
- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University press.
- Catford, J.C. 1978. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Condorcet, J-A-N de C. (1794). *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. (2ème Éd.) Paris: Chez Bachelier.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Gass, S., & Selinker L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). New York, Routledge.
- Jahanshahi et Kafipour (2015). Error Analysis of English Translation of Islamic Texts by Iranian Translators. Shiraz: *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2015, 2(3).
- Kiyitsioglou-Vlachou, Catherine, 2001, « Les bienfaits de l'erreur », *Le français dans le monde* 315, 30-31.
- Kridalaksana, Harimurti. 1984. *Kelas Kata dalam Bahasa Indonesia*.
- Lawan, Z. (1999). Conversation Analysis: An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices. In T. A. van Dijk (Ed.) *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications. pp. 64-91.
- Nababan, M. 2003. *Teori Menerjemah Bahasa Inggris*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Newmark, Peter. 1981. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Noojan, E. (1999). Myths about documentary translation. In P. Orero (Ed.). *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 183-195). Philadelphia, PA: John Benjamins Publication.
- Allawzi, Areej, Emaish, Nahed et Odeh, Akram, 2017, L'Erreur en Traduction entre l'Arabe et le Français: Stratégies d'Anticipation, d'Identification et de Remédiation, *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol.10, No. 1, 2018, p.1- 13.
- Porquier, R. & Besse, H. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Coll. «Langues et apprentissage des langues». Paris : Édition Didier.
- Popescu, T. (2013). A Corpus-based approach to translation error analysis. A case-study of Romanian EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 83, 242-247. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.048>
- Quine, W. O. (1975). Reply to Harman. *Words and Objections: Essays on the Work of W.V. Quine* ed. by D. Davidson & J. Hintikka. Revised Edition, Dordrecht-Boston: Reidel.
- Rahmatian, Abdoltadjedini, L'erreur, un facteur de dynamisme dans les Processus d'apprentissage des langues étrangères, *Plume*, numéro 2, été 2007, Pp. 105-123
- Ross, N. J. (2000). Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom. *Modern English Teacher*, No 9(3).pp.61-66.
- Rousseau, J-J. (1990). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion.

Seguinot, C. (1990). Interpreting Errors in Translation. *Meta*, 35, pg. 68.

Sello, K. J. (2012). Initiation efficace des apprenants de langues étrangères à la traduction professionnelle : Industrie de traduction dans les activités éducatives, professionnelles et de recherche. *L'Industrie de traduction*, 4(1), 199-204.

Yam-Im, W. (2002). Newspaper Commentaries on Terrorism in China and Australia: A Contrastive Genre Study. Doctoral dissertation. The University of Sydney, Sydney.

- Certaines citations empruntées aux ouvrages en anglais ont été traduites par les auteures de cet article.



Le déroulement du débat auprès des étudiants du FLE en Iran

Mojde GHASEMI

Université de Téhéran

E-mail : Mojdeh.ghasemi9@yahoo.com

Résumé

Cet article vise à étudier l'argumentation lors de l'expression orale des étudiants du FLE dans les cours du débat en milieu universitaire à Téhéran. En situation d'apprentissage surtout à l'université, les cours de débat jouent un rôle important dans la réalisation des arguments et aussi dans les interactions face à face des étudiants. L'objectif principal de cet article est d'étudier la qualité de l'argumentation et l'expression orale des étudiants dans une classe de langue française. Nous avons essayé d'analyser les différents aspects des arguments de chaque étudiant à partir d'une grille d'évaluation. Nous verrons également que dans quelle mesure les étudiants sont capables d'argumenter de manière efficace.

Mots clés : Débat, Argumentation, Expression orale, Etudiants iraniens, FLE

1. Introduction

L'université a pour mission de former des individus autonomes ; c'est pourquoi on peut dire que l'argumentation est un moyen linguistique au service de l'orale et de la vie sociale. Ces dernières années, pouvoir communiquer, s'exprimer ou bien contacter les autres deviennent de plus en plus indispensables de notre vie quotidienne. On considère donc l'argumentation comme un outil assez pratique pour améliorer l'expression orale des étudiants du FLE en Iran.

En situation d'apprentissage surtout à l'université, les cours de débat jouent un rôle important dans la réalisation des arguments et aussi dans les interactions face à face des étudiants. Dans ce cours, l'argumentation peut être considérée comme une activité qui peut favoriser la construction de nouvelles connaissances ; puisqu'elle provoque une confrontation entre ce qui est déjà présent dans les structures cognitives et qui influe sur la façon dont on voit la réalité et de nouvelles données qui apparaissent.

En réalité, nous constatons que la plupart des étudiants du FLE en Iran cherchent toujours à éviter d'entrer en confrontation avec l'interlocuteur. Dans le cadre de cet article, nous allons essayer de comprendre la place des activités argumentatives dans l'enseignement des langues étrangères et aussi les problèmes des étudiants iraniens dans l'argumentation lors de l'expression orale en français ; on va savoir aussi si on peut développer l'expression orale des étudiants iraniens par les activités argumentatives.

En fonction des questions posées, nous avons avancé les hypothèses qu'aujourd'hui, les méthodes argumentatives ne possèdent pas une place importante dans les cours de langues étrangères. On estime qu'en Iran, la plupart des étudiants ne sont pas capables d'utiliser les connecteurs dans leurs arguments. En plus, ils n'ont pas envie de s'exprimer oralement parce qu'ils n'ont pas la confiance en eux vu leurs niveaux langagiers. En organisant les éléments de comportement, de réflexion et de raisonnement, les activités argumentatives contribuent au développement de l'expression orale des étudiants. On peut leur proposer des activités argumentatives intéressantes qui suscitent chez eux l'envie de s'exprimer oralement. Dans cet article, on va étudier les arguments à l'oral produits par les étudiants et réalisés dans les cours de débat à l'université de Téhéran en 4ème années de licence.

2. La théorie de l'argumentation

Depuis Aristote, l'existence possible d'une controverse est une des conditions de l'existence d'une argumentation, il mentionne que : « Nous ne délibérons que sur les questions qui sont manifestement susceptibles de recevoir deux solutions opposées ; quant aux choses qui, dans le passé, l'avenir ou le présent ne sauraient être autrement, nul n'en délibère, s'il les juge telles ; car cela ne lui servirait à rien » (1967 : 1,2). Il ne peut y avoir mis en œuvre de conduite argumentative que s'il existe des positions contradictoires sur un objet de discours, sans que des faits objectifs permettent de trancher en faveur de l'une de ces deux positions. Selon la théorie de l'argumentation de Ducrot dans l'ouvrage *Les lois du discours* (1988), l'argumentation revient

à exercer une certaine influence sur autrui tout en demeurant à l'intérieur du discours. Une argumentation a lieu quand le locuteur L1 présente un énoncé E1 ou un ensemble d'énoncés dans le but de faire admettre par un locuteur L2 un autre énoncé E2 (ou une classe d'énoncés). Dans ce cas, E1 est l'argument, E2 est la conclusion. D'après Moeschler, argumenter ce n'est pas « démontrer la vérité d'une assertion » ni « indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement » mais plutôt « revient à donner des raisons pour telle ou telle conclusion » (1985 : 46). Pour mieux décrire la notion d'argumentation, on fait recourir à celle défini par Plantin :

« L'argumentation est ainsi une opération qui prend appui sur un énoncé assuré (accepté), l'argument, pour atteindre un énoncé moins assuré (moins acceptable), la conclusion. Argumenter c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats » (1996 :24).

L'argumentation comme une activité dialogique est composée de différentes voix et au moins de deux partenaires émettant et recevant ; cette activité dialogique se déroule dans un espace où les positions de chacun peuvent être amenées à se transformer et à s'enrichir (Nannon, 1996 :68). Elle est vue aussi selon Thyron (1997) comme «cette démarche par laquelle la pensée accepte à partir d'une incertitude de se voir confrontée à elle-même, à ses modes de raisonnement privilégiés ou habitudes, à ses propres opinions et apories, avec la volonté, dans le meilleur des cas, de progresser sur le plan de la connaissance» et d'après lui, «l'argumentation aurait donc un rôle positif déterminant mais elle nécessite des habiletés langagières, cognitives et communicationnelles complexes ainsi qu'un contexte d'apprentissage particulier» (cité par Moussi, 2016 :167). Alors, développer l'argumentation chez les apprenants est nécessaire pour construire des individus autonomes et des esprits critiques.

3. Les plans et les stratégies argumentatives

On peut dire que les débats en classe de langue mélangent les différentes formes d'argumentation mais, on distingue trois formes de l'argumentation : analytique, dialectique et rhétorique. L'argumentation analytique s'inscrit dans la théorie de la logique ; on y voit des processus inductifs ou déductifs pour avoir une conclusion à partir des prémisses. Elle sert à analyser une situation, ses causes et conséquences et essaie de proposer une solution. L'argumentation dialectique se constitue dans les débats ; alors, elle manipule des prémisses qui ne sont pas forcément vraies. En effet, elle analyse les différents aspects opposés d'une problématique. L'argumentation rhétorique est consacrée à l'oral, donc, l'objectif du discours est de persuader ou autrement dit, l'orateur persuade son auditoire de manière constructive.

Toute argumentation s'appuie sur une stratégie, une démarche spécifique pour convaincre l'interlocuteur et pour soutenir son point de vue. On peut dire que les stratégies argumentatives sont des stratégies qui permettent d'avoir un exposé argumentatif ; donc, pendant une activité argumentative, le locuteur cherche à convaincre un destinataire et lui faire accepter une idée. Il va utiliser des arguments et des raisonnements en fonction de but final.

Dans l'ouvrage *Sémiosis et pensée humaine* de Duval (1995), on voit que dans une première étape, l'argumentation sert à répondre à des exigences dialogiques. Son but est de modifier la nature ou le degré de conviction d'interlocuteur à propos d'une proposition. Toute au long d'une activité argumentative, les démarches de raisonnement s'ajoutent les uns aux autres en utilisant de voies opposées et en continuant une thématique spécifique ; donc, elles se complètent et se croisent.

4. L'argumentation efficace à l'oral dans la classe de langue

Dans le monde actuel, pouvoir communiquer oralement est un objectif d'enseignement dans la plupart des programmes universitaires. Selon pour un enseignement de l'oral de Dolz (1998), il faut que l'université soit un lieu de savoir et de construction de savoir, un lieu de socialisation où les règles de vie sont élaborées et discutées, un lieu d'ouverture pour favoriser la compréhension du monde et la réflexion sur les valeurs et la diversité culturelle. Danblon déclare qu'une argumentation efficace est une argumentation qui fait des choix langagiers en tenant compte du destinataire. « L'orateur ne peut argumenter efficacement que s'il a une représentation réaliste de l'auditoire et que son discours s'adapte en conséquence à une telle représentation » (2005 : 14). Alors, on peut dire que l'orateur doit avoir la capacité à faire adhérer le destinataire à sa thèse.

L'apprentissage de l'oral valorise les idées des étudiants, leurs réflexions, leurs sentiments et leurs intérêts à propos d'un sujet. Selon Vigner « l'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant » (2001 :34). Alors on peut déclarer pouvoir communiquer et pouvoir s'exprimer comme des apports de l'apprentissage de l'oral. En ce sens, Kerbra-Orecchioni précise que : « parler c'est échanger, c'est changer en échangeant » (1992 :17). Or, il est à souligner que l'argumentation à l'oral peut changer des comportements et des procédés cognitifs des individus afin de modifier leur point de vue concernant un sujet donné ou elle peut simplement sensibiliser les individus à l'existence de diverses perspectives ; dans ce cas, l'attitude des locuteurs ne change pas sous l'influence de la polyphonie de voix.

D'après Rabehi, on peut décrire les raisons de l'intérêt pour l'oral comme « la demande sociale » et « la demande institutionnelle » (2011 : 186). Concernant la première raison, il s'agit de former des citoyens qui peuvent s'exprimer des opinions personnelles afin de créer des rapports sociaux. D'après la demande institutionnelle, un enseignant doit être capable d'adapter son cours aux capacités de ses étudiants et à leurs besoins dans leur vie courante.

L'argumentation se considère comme un moyen discursif privilégié de structurer le réel ; en y recourant, le locuteur façonne la réalité et détermine sa place et sa cohérence dans l'univers. En général, selon Martel (2000 :49), quelle que soit la fonction de l'argumentation, la structure des développements reste la même. Autrement dit, du point de vue de l'organisation, les développements argumentatifs, même les plus complexes, se présentent dans un cadre déterminé : tout d'abord le locuteur essaie d'exprimer le point de vue qu'il veut valoir, puis il commence à produire une argumentation plus ou moins complexe et après il clôt son développement par un énoncé qui rappelle le thème de la thèse de départ.

5. Les connecteurs argumentatifs

Sous l'angle argumentatif, les connecteurs sont définis par Plantin comme : « mots de liaison et d'orientation qui articulent les informations et l'argumentation d'un texte. Ils mettent notamment les informations contenues dans un texte au service de l'intention argumentative globale de celui-ci » (1989 : 119). Plus récemment Mahmudova établit deux listes de connecteurs restreints et ouverts. Au sens restreint, les connecteurs sont les termes qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe. On y inclut les conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) et les conjonctions de subordination (pour que, de peur que, bien que, tandis que, etc.) qui sont des mots-outils invariables qui servent à introduire une proposition subordonnée. Au sens large, les connecteurs sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte. Avec les conjonctions (de coordination et de subordination) (2017 :3). Selon Riegel et ses collaborateurs, les connecteurs traitent les connecteurs comme : « des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions, ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation » (1994 : 616). Dans ce sens, on peut dire que les connecteurs se considèrent comme des éléments qui assurent les cohésions et la logique d'un discours argumentatif.

6. La méthodologie de la recherche

Afin de collecter les données, nous avons utilisé un dispositif qui comprend quatre éléments : l'observation des séances, les enregistrements audios, les grilles d'évaluation et le journal du bord de chercheur. En avril 2018, nous avons commencé à observer un cours du débat à l'université de Téhéran et nous avons préparé les grilles d'évaluation d'après les critères définis. Nous avons observé et enregistré trois séances d'un cours en licence de littérature française intitulé : « L'exposé et le débat ». Les séances de cours ont duré approximativement entre une heure et demie et une heure quarante-cinq minutes chacune. Le tableau suivant présente les informations concernant les séances observées :

Séance Cours	Niveau d'étudiants	Le sujet du débat	Nombre d'étudiants	Professeur	Heure
1 ^{ère} séance de cours du débat	Licence	La liberté de l'école	8 filles 5 garçons Total 13	X	1h30min
2 ^{ème} séance de cours du débat	Licence	La Shoah (Holocauste)	8 filles 2 garçons Total 10		1h30min
3 ^{ème} séance de cours du débat	Licence	L'immigration	8 filles 3 garçons Total 11		1h30min
					Total 04,50min

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des séances observées

La population de cette étude consiste en des étudiants en quatrième année de licence à l'université de Téhéran. Ils étaient 16 dans les cours de licence. Parmi eux, il y avait 5 garçons et 11 filles. Tous les étudiants ont contribué à l'argumentation pendant chaque séance, à part 2 étudiants.

Une moitié du cours pendant chaque séance est consacrée à l'un des étudiants qui présente son exposé concernant un sujet préféré et argumentatif. Pour la deuxième moitié de classe, avant de commencer à argumenter, les étudiants sont divisés en équipes pour évaluer les différents aspects de l'exposé. Pendant l'argumentation, les étudiants sont placés dans les groupes Pour et Contre, les présidents du groupe (2 étudiants), les journalistes (2 étudiants) et les secrétaires (2 étudiants) du débat. Le nombre des étudiants dans chaque groupe (Pour et Contre) varie selon le nombre des étudiants qui sont présents dans la classe. En général, après l'annonce de la problématique du débat, les étudiants choisissent les groupes auxquels ils participent. Les journalistes du débat présentent l'introduction et la conclusion ; les présidents du débat ont pour rôle de gérer le temps et les tours de parole pendant l'argumentation.

L'analyse de la 1ère séance

Après avoir transcrit tous les discours des étudiants, on tente d'analyser les productions verbales des étudiants qui ont été plus actifs dans les échanges argumentatifs. Au total, il y avait 13 étudiants présents dans le cours : 5 garçons et 8 filles ; sept étudiants ont participé dans les activités argumentatives et les autres étudiants avaient les rôles des journalistes, des présidents et des secrétaires du débat (2 journalistes, 2 présidents, 2 secrétaires). Les sept étudiants sont divisés en groupes Pour et Contre pour lancer le débat. Il y avait 3 étudiants dans l'équipe Contre et 4 étudiants dans l'équipe Pour. D'après les critères de notre grille d'évaluation, nous avons essayé d'analyser la qualité d'argumentation de chaque étudiant. Dans cette partie, nous avons élaboré un exemple de notre grille d'évaluation pour l'un des participants du groupe Pour :

	Mai	Très Mal	Bien	Très Bien	Excellent
L'étudiant est capable d'argumenter :					
• Il est capable d'aborder des arguments en rapport avec la thématique				✓	
• Il est capable d'aborder des arguments en rapport avec la problématique				✓	
• Il est capable de traiter les différents aspects du problème.			✓		
• Il est capable de développer ses points de vue.				✓	
Il est capable de présenter des exemples :					
• La présence des exemples :			✓		
• La pertinence des exemples :			✓		
Il est capable de présenter un discours cohérent :					
• un discours cohérent (sur le plan thématique: le rapport entre les femmes)			✓		
• Un discours cohésif (la présence des connecteurs pertinents)			✓		

Tableau 2 : Grille d'évaluation de la qualité d'argumentation d'étudiant 2 (E2) / (G.P)

D'après notre transcription, au total le nombre d'arguments (ou des phrases) produits par les participants de groupe Pour était 27 et ce nombre était 37 pour le groupe Contre. On peut constater que le nombre d'arguments du groupe Contre est plus que d'arguments du groupe Pour tandis qu'il existe plus de participants dans le groupe Pour que dans le groupe Contre. D'après nos critères d'évaluation de qualité de l'argumentation, nous avons divisé les étudiants en trois catégories faible, moyen et fort :

L'analyse de la 2ème séance

Groupe	Nom du participant	Profil du participant
Groupe Pour	E2	Fort
	E3	Fort
	E4	Faible
	E5	Moyen
Groupe Contre	E6	Fort
	E7	Faible
	E8	Faible

Tableau 3 : Profil des participants de 1ère séance

Nous avons réalisé la transcription de la deuxième séance comme la séance précédente. D'après notre observation du 18 avril 2018, il n'y avait pas assez de participants dans le cours ; en conséquence, on peut dire que le débat pendant la deuxième moitié de la classe n'était pas assez animé. Le nombre des étudiants dans le cours était 10 dont 4 garçons et 6 filles. Le premier étudiant (E1) a commencé à présenter son exposé sur le sujet de la Shoah sous le plan analytique. Après avoir fini l'exposé d'E1 et la phase d'évaluation de différents aspects de son exposé, la deuxième moitié du cours a été commencée avec la participation de 5 étudiants. Il y avait 2 étudiants dans le groupe Pour et 3 étudiants dans le groupe Contre.

Les participants de l'équipe Pour étaient en fait pour l'idée que les juifs sont intelligents tandis que les

participants de l'équipe Contre étaient contre cette problématique. Bien qu'on ait observé presque le même nombre de participants dans chaque équipe, mais le nombre d'arguments de groupe Contre est plus que le nombre d'arguments du groupe Pour. Au total le nombre d'arguments produits est 27 pour groupe Pour 43 pour groupe Contre. Comme la séance précédente, nous avons divisé les étudiants actifs du débat en trois catégories : faible, moyen et fort. Il faut noter que ces catégories sont construites d'après les critères de notre grille d'évaluation de qualité d'argumentation de chaque étudiant :

Groupe	Nom du participant	Profil du participant
Groupe Pour (G.P)	E2	Moyen
	E3	Faible
Groupe Contre (G.C)	E1	Moyen
	E4	Fort
	E5	Moyen

Tableau 4 : Profil des participants de la 2ème séance

Comme on peut voir dans le tableau 4, le groupe Contre est plus fort que le groupe Pour. Les participants du groupe Contre ont participé plus dans les activités argumentatives et ils ont été plus capables d'argumenter. L'analyse de la 3ème séance

La troisième séance issue de notre observation s'est déroulée en 8 mai 2018. Le nombre des étudiants dans ce cours était 13 (8 filles, 5 garçons) parmi lesquels une étudiante a présenté son exposé autour du sujet de l'internet. Comme les dernières séances observées, ce cours a duré pendant une heure et demie dont la première moitié a été consacré à la présentation d'E1 et la deuxième moitié à l'évaluation de qualité de l'exposé et de l'argumentation des participants. Les étudiants sont divisés en équipes de journalistes, de présidents, de secrétaires du débat et des participants dans deux groupes opposés Pour et Contre la problématique du débat. Après l'évaluation, les deux étudiants qui sont placés dans l'équipe des présidents devaient gérer le temps du débat et la prise de la parole des participants. Les journalistes du débat ont présenté l'introduction et la conclusion du cours. Après avoir choisi les différents rôles, il y avait 3 participants dans le groupe Pour et 5 participants dans le groupe Contre. Le nombre d'arguments produits par tous les deux groupes dans cette séance est égal à environ 33 ; c'est-à-dire que les deux groupes ont produit le même nombre d'arguments. Comme d'habitude, nous avons appliqué les critères de notre grille d'évaluation pour évaluer la compétence argumentative des participants de chaque équipe. Nous avons dans cette séance aussi trois types de participants : faible, moyen et fort.

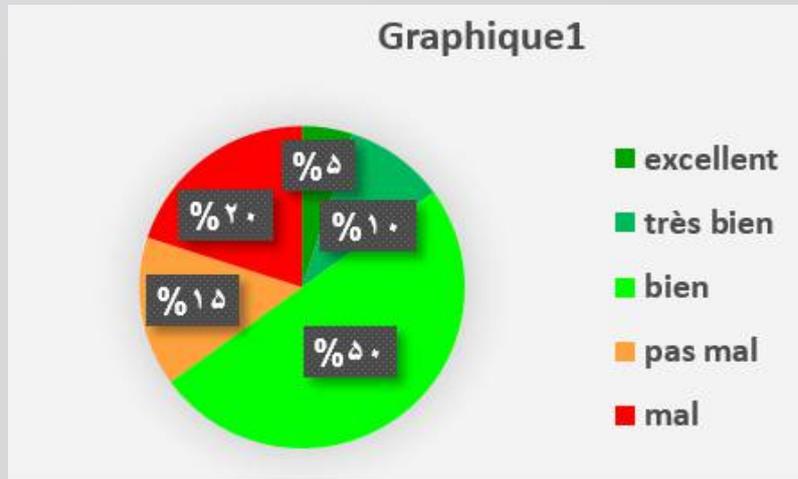
Groupe	Nom du participant	Profil du participant
Groupe Pour (G.P)	E2	Fort
	E3	Moyen
	E4	Fort
Groupe Contre (G.C)	E5	Moyen
	E6	Faible
	E7	Faible
	E8	Moyen
	E9	Faible

Tableau 5 : Profil des participants de la 3ème séance

On peut dire que le nombre d'arguments produits par deux groupes est le même tandis que le nombre de participants dans le groupe Contre est plus que le nombre de participants dans le groupe Pour. Ce qui attire l'attention dans le tableau est le fait que malgré le nombre de participants, le groupe Pour est plus productif que le groupe Contre.

La discussion générale

Dans cette partie, nous allons montrer les qualités de divers aspects de l'argumentation de vingt étudiants de licence concernant la capacité de l'argumentation. Pour bien illustrer la qualité de l'argumentation au total, nous avons choisi sept éléments observables de l'argumentation sous les formes de différentes capacités. Nous allons aborder un exemple de ces graphiques et décrire ensuite soigneusement les pourcentages pour les autres capacités.



Graphique 1 : La capacité à aborder des arguments en rapport avec la thématique de toutes les séances

Comme indiqué sur le graphique ci-dessus, selon les arguments transcrits pendant trois séances, 5% des étudiants sont excellents, 10% des étudiants sont très bien, 50% des étudiants sont bien, 15% des étudiants sont pas mal et 20% sont incapables d'aborder des arguments en rapport avec la thématique du débat dans chaque séance.

La capacité à aborder des arguments en rapport avec la problématique pendant chaque séance : 5% des étudiants sont excellents, 15% sont très bien, 45% sont bien, 15% sont pas mal et 20% sont incapables d'aborder des arguments en rapport avec la problématique du débat ;

La capacité à traiter les différents aspects du problème : 5% des étudiants sont excellent, 30% sont bien, 30% sont pas mal et 35% sont incapables de traiter les différents aspects du problème ;

La capacité à développer ses points de vue : 5% des étudiants sont excellent, 15% sont très bien, 10% sont bien, 25% sont pas mal et 45% sont incapables de développer leurs points de vue pendant l'argumentation ;

La capacité à présenter des exemples pertinents : 25% des étudiants sont bien, 15% sont pas mal et 60% sont incapables de présenter des exemples pertinents dans leurs arguments ;

La capacité à présenter un discours cohérent sur un plan thématique : 5% des étudiants sont très bien, 20% sont bien, 50% sont pas mal et 25% sont incapables de présenter un discours cohérent ;

La capacité à présenter un discours cohésif (emploi des connecteurs à bon escient) : 10% des étudiants sont bien, 60% sont pas mal et 30% sont incapables de présenter un discours cohésif (la présence des connecteurs pertinents).

7. La conclusion

L'objectif que cet article s'est assigné était d'analyser les arguments des étudiants iraniens dans les classes du FLE en contexte universitaire. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons pris en compte le niveau d'étude des étudiants du dernier semestre en licence ; bien évidemment les activités argumentatives nécessitent déjà des capacités linguistiques et verbales. En d'autres termes, nous nous sommes concentrés sur les arguments produits par les étudiants dans le cours du débat pour mieux analyser la qualité d'argumentation chez les étudiants du FLE en Iran et en contexte universitaire. Nous avons recueilli les données de cette étude à travers les enregistrements de trois séances observées : nous avons collecté les arguments des étudiants en quatrième années de licence de littérature. Nous avons observé et enregistré le cours du débat assuré par un seul professeur à l'université de Téhéran.

Selon le programme universitaire, les activités argumentatives ne réalisent que dans le dernier semestre de licence dans le cours intitulé le cours du débat à l'université de Téhéran. De façon générale, le but de ces activités argumentatives est habituellement d'améliorer l'expression orale des étudiants du FLE. Pour réaliser notre recherche, l'une des essentielles complexités était donc de transcrire les échanges verbaux des étudiants lors d'argumenter. En fait pour argumenter, chaque étudiant met en œuvre ses propres stratégies afin de mettre en forme oralement ce qui se passe dans sa cognition.

L'analyse des arguments des étudiants de notre corpus montre que les étudiants ne sont pas capables de présenter des arguments cohérents, de présenter des exemples dans leurs arguments et d'utiliser des connecteurs pertinents pendant l'argumentation. En majorité, les arguments produits par les étudiants sont sous la forme des questions, des phrases impertinentes ou des attaques personnelles.

Etant donné les arguments analysés, nous pouvons adresser aux étudiants et aussi aux professeurs quelques pistes pédagogiques pour améliorer ce processus. En effet, les étudiants doivent apprendre bien les stratégies argumentatives, les divers plans argumentatifs et les connecteurs logiques pendant les séances du cours. En nous inspirant de la démarche du professeur du cours observé et les ouvrages déjà étudiés, nous pouvons enseigner aux apprenants comment organiser leurs arguments et les présenter sous forme d'un discours cohérent ; vu le problème persistant des apprenants iraniens de notre corpus, il vaut mieux consacrer des séances à l'emploi des connecteurs à l'oral et en plus, il serait préférable de leur enseigner comment se comporter lors du débat, autrement dit, présenter des arguments et non pas des attaques personnelles.

Bibliographie

- Aristote, (1967-1973), Rhétorique, Trad. : Livre I et II : Médéric Dufour, livre III : Médéric Dufour et André Wartelle, Paris : Belles Lettres
- Danblon, E. (2005), La fonction persuasive, Paris, Armand Colin
- Dolz, J. et Pasquier, A. (1994), «Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte», Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°10.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998), pour un enseignement de l'oral, Paris : ESF, P. 37
- Duval, R. (1995), Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels, Peter Lang.
- Ducrot, O. (1979), «les lois du discours», Langue Française, n° 42
- Elghazi L. et Chartrand, S. -G. (2014), «L'argumentation –II. Qu'est-ce que l'efficacité argumentative ? », CCDMD, volume 19, n° 3.
- Gorecka, J. (2007), Le développement de la compétence argumentative et l'initiation au discours académique, Studia Romancia Posnaniensia, Adam Mickiewicz University Press, vol 34
- Kerbrat-Orecchioni C. (1992), Les Interactions verbales, t. II, Paris, Armand Colin.
- Mahmudova, S. (2017), «Les connecteurs, de la grammaire à la littéracie», Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, n° 56
- Martel, G. (2000), «une argumentation de l'oral spontané», Québec français, pp. 48-51
- Moeschler, J. (1985), Argumentation et conversation – Éléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris : Hatier
- Moussi, D. (2016), «Les compétences argumentatives des élèves au cycle 3 : le rôle de l'enseignant», Repères, n° 54
- Nonnon, E. (1996). «Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration», L'argumentation en dialogue.
- Plantin, C. (1996), L'Argumentation, Ed Seuil
- Plantin, C. (1989), Argumenter : De la langue de l'argumentation au discours argumenté, Paris : Centre national de documentation pédagogique
- Rabehi, S. (2011), «De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE», Synergies Tunisie, n° 3, pp. 183-193
- Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R. (1994), Grammaire méthodique du français, Paris, PUF.
- Thyriou, F. (1997), L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage, Louvain La Neuve, SPILL, Peeters
- Vigner G. (2001), Enseigner le français comme langue seconde, Paris, CLE international

L'impact de la motivation sur les problèmes d'apprentissage de Français chez les étudiants du FLE

Seyedeh Fereshteh Zamani

E-mail: Fereshtehzamani31072@gmail.com

Étudiante en didactique du FLE à l'université de Tabriz

Résumé

Cette étude a été menée comme l'effet des variables de motivation sur les problèmes d'apprentissage et l'utilisation des ressources de la bibliothèque. La motivation comme l'apprentissage n'est pas directement observable, c'est une variable hypothétique que les psychologues déduisent de l'observation du comportement de l'organisme. Sans aucun doute, la meilleure façon de susciter l'intérêt des apprenants est d'améliorer les conditions d'apprentissage et d'augmenter la qualité des méthodes d'enseignement. Plus à voir, l'apprentissage motivant va augmenter leur succès, leur intérêt et leur motivation pour l'apprentissage de nouveaux matériaux. Selon le matériel présent dans cet article, la motivation accompagnant de ses principes généraux joue un rôle important et efficace dans l'apprentissage afin d'atteindre à un meilleur résultat. Cela devrait être pris en compte dans différents aspects du processus d'apprentissage.

Mots clés: Motivation, Problèmes d'apprentissage, Variables de motivation

1. Introduction

La question de la motivation semble être centrale dans la société actuelle. Nous la recherchons tous ardemment car elle nous donne la possibilité d'accomplir les buts que nous nous fixons sans peine. Elle est cette force qui régit beaucoup de nos actes passionnés, et qui donnent du corps à nos mouvements. Sans elle, réaliser de grands projets s'avère difficile. La motivation a toujours été une donnée intrigante de par son potentiel pouvoir moteur pour l'apprentissage: Comment fonctionne-t-elle? Qu'est-ce qui fait qu'un élève apprend? Pourquoi les élèves ayant des capacités et des aptitudes d'apprentissage similaires ??? Ont-ils des résultats scolaires différents? Il y a de nombreuses conditions à découvrir. Certaines des plus notables sont la personnalité et les capacités de l'apprenant, la préparation, la motivation, les expériences passées, les situations et circonstances d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'impact de la pratique et de la répétition, etc. Cette étude a été écrite comme l'effet des variables de motivation sur les problèmes d'apprentissage. (Manque de méthodologie, de cadre théorique et des hypothèses dans l'introduction)

2. Qu'est-ce que la motivation ?

Motivation est le comportement affecté par un motif, une énergie et une direction. Le nom motivation vient du latin *movere* qui signifie bouger. La motivation constitue donc un motif pour bouger. Ce motif répond à un besoin ou à un désir. Le motif pour bouger est alimenté par une énergie et nécessite une direction. Le motif, l'énergie et la direction visent à affecter un comportement, soit à produire une action. On ne peut donc observer que l'action qui résulte de la motivation, pas la motivation elle-même, ce qui rend les théories sur la motivation très imprécises. Le concept de motivation selon Larousse [1] a plusieurs significations; elle peut désigner un ensemble des motifs qui explique un acte. En linguistique, il désigne la relation entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement. En économie, c'est une étude visant à déterminer les facteurs psychologiques qui expliquent l'achat d'un produit, sa prescription ou son rejet. Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les théories sur la motivation sont abondantes et la multitude de définitions du concept "motivation" est loin d'être épuisée. La littérature montre que les fondateurs et premiers utilisateurs du concept ont eu des difficultés de synthétiser et définir la motivation. Il y a eu aussi de vifs désaccords sur certains aspects du concept, désaccords qui continuent aujourd'hui comme nous le verrons plus loin. Cependant, dans le langage courant, la motivation correspond à la force qui nous pousse à faire ou à réaliser quelque chose, au fait c'est ce que nous voulons faire, conditionnés par une récompense ou une sanction. La motivation a été perçue longtemps comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité: besoin, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, etc. Ce sont des conceptions qui partaient de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. Le courant Behavioriste a tenté le premier de synthétiser et de définir la motivation comme :

L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. [2]

Pour Racle cité par Delannoy [3], la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique qui fait aller vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu. La motivation n'est donc pas un état inné du récepteur... Elle n'est pas non plus une réaction volontaire, abstraite, au commandement « motivez-vous! ». La communication émotion/raison est à sens unique. Les émotions déclenchées par des stimuli agissant sur le système limbique ne sont pas sous le contrôle direct des zones tertiaires du cortex. La peur, la frayeur, ne disparaissent pas par voie de raisonnement. Il est donc évident que l'implication positive et nécessaire du cerveau limbique dans un processus ne s'obtient pas par des voies rationnelles. On ne saurait motiver un apprenant en lui fournissant un large éventail d'arguments logiques destinés à lui faire comprendre l'importance pour lui de la discipline enseignée, par exemple. La motivation est un mécanisme du type action/réaction qu'il faut entretenir, voire déclenché de l'extérieur. Cette définition invite les motivateurs à donner essentiellement le sens à l'apprentissage aux apprenants. L'apprenant a besoin de savoir pourquoi doit-il être motivé. Le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'apprenant et le savoir est très important quand il s'agit de la motivation dans le contexte scolaire.

3. Apprentissage

Le concept d'apprentissage prend toute sa valeur au sein de la psychologie de l'éducation. Sillamy[4] définit l'apprentissage comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation ».

L'apprentissage est toujours concerné dès qu'un enseignant doit élaborer, construire, un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre.

L'apprentissage est « un changement de comportement d'un organisme, résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire» [5].

4. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage

Nombreux professeurs attribuent les qualités des bons étudiants à des caractéristiques telles que le travail acharné, la coopération et l'intérêt, et certains les attribuent à la motivation des étudiants [6]. La recherche a également montré que la motivation des élèves à apprendre est plus souhaitable que l'intelligence. En ce qui concerne également l'impact de la motivation sur l'apprentissage, la recherche montre qu'une forte motivation conduit à un apprentissage solide et une faible motivation à un faible apprentissage. En fait, la motivation est la force motrice de l'effort d'apprentissage et maximise l'apprentissage [7]. La motivation peut être définie comme le facteur et la force motrice de l'activité humaine. D'un point de vue éducatif, la motivation est une structure multiforme liée à l'apprentissage et à la réussite scolaire [8]. Il convient également de garder à l'esprit que, la motivation joue un rôle important dans l'éducation, et sans elle, il n'est pas possible de créer un apprentissage bien fait [9]. À cet égard, Azobel écrit: "Il existe une relation mutuelle entre la motivation et l'apprentissage, pas unilatérale; il n'est pas nécessaire de retarder les activités d'apprentissage jusqu'à ce que les intérêts et les motivations se développent. Souvent, la meilleure façon d'enseigner à un apprenant non motivé est d'ignorer temporairement son état de motivation et de lui enseigner le plus efficacement possible. L'élément le plus important du système éducatif est le processus d'enseignement apprentissage.

Les professeurs traitent une variété de variables dans ce processus et ont besoin de plus d'informations sur la façon d'enseigner efficacement afin d'enseigner efficacement et d'apporter les changements souhaitables dans le comportement des élèves. D'un autre côté, les preuves suggèrent que le succès dans le processus d'enseignement apprentissage nécessite l'utilisation de méthodes qui obligent l'apprenant à s'engager dans la salle de classe et dans l'environnement d'enseignement, car la participation inclusive au processus d'enseignement-apprentissage constitue des stratégies d'apprentissage actives [10]. L'application de méthodes d'enseignement avec la participation active des élèves est l'un des moyens efficaces de motiver et d'augmenter le niveau d'apprentissage qui encourage les élèves à être actifs en classe [11]. D'un autre côté, l'effet de la motivation est une condition préalable pour apprendre de l'évidence. Même les programmes éducatifs les plus riches et les mieux organisés ne seront pas bénéfiques si les apprenants ne sont pas motivés [12].

De nombreuses études montrent que la motivation académique est directement liée à la réussite et au rendement des élèves et a de nombreuses implications pédagogiques.

5. Les théories de John Atkinson et Reinhard Pekrun

John Atkinson, un précurseur sur les théories de la motivation, attribue un impact important à l'anticipation de la fierté ou de la honte. Pour lui, cette anticipation est le moteur de l'action.

Selon ces théories, l'apprentissage peut être divisé en 3 composants :

- UN espoir: les étudiants croient en leurs capacités, en leur efficacité;
- Une valeur: but, raison, intérêt; maîtrise, performance;
- UN sentiment: c'est le côté affectif.

Reinhard Pekrun affirme que l'émotion joue comme un médiateur cognitif et motivationnel dans le contexte de l'apprentissage. Sa théorie explique comment ces 3 catégories présentées ci-dessous d'émotions peuvent affecter la motivation et l'apprentissage :

- Les émotions relatives à un processus. Elles se produisent pendant un acte d'apprentissage : l'étudiant éprouve du plaisir ou de l'ennui ;
- Les émotions prospectives: elles se produisent avec l'anticipation d'un résultat: espoir ou anxiété;
- Les émotions rétrospectives qui se produisent à la fin d'une tâche: fierté ou honte.

Parmi tous les facteurs affectant l'apprentissage, la motivation est plus importante que prévu. Trois facteurs importants dans l'apprentissage sont : 1. La motivation, 2. La motivation (la phrase n'est pas compréhensible ???) ; La motivation peut être définie comme le facteur de conduite et de maintien du comportement [6]. Les psychologues voient la motivation comme un facteur intrinsèque qui stimule, dirige et coordonne son comportement. Il est également vrai que la motivation est une construction qui n'est pas directement observable et mesurable mais dont l'existence est déduite de son comportement.

6. Les variables de motivation applicables à tout succès et processus d'apprentissage comprennent :

(En premier, il vaut mieux d'élargir le titre en quelques lignes au début de cette partie et à la suite, énumérer ces composants reliés. En ce qui concerne, il faut éviter de lancer directement sur les composants sans avoir définir et argumenter).

- La culture

Si l'apprentissage et le développement sont considérés comme une vertu personnelle et subjective importante et ont un retour positif de la part des pairs, la promotion de cette culture peut motiver les apprenants à poursuivre le chemin de la connaissance [13].

- La famille

La recherche montre que les parents sont le facteur le plus important pour motiver leurs enfants à apprendre. Leur rôle dans la motivation de leurs enfants à apprendre à chaque étape de l'éducation est indéniable. Les familles efficaces ??? donnent à leurs enfants une attitude positive qui les aide à prospérer tout au long de leurs études.

- Professeurs

Les enseignants fournissent l'environnement d'enseignement et appliquent la formation. Leur orientation vers l'enseignement et l'apprentissage fournit un cadre dans lequel la motivation en classe se réalise. Si les enseignants n'ont pas les attributs nécessaires tels que la structuration, l'intérêt, la chaleur, l'affection et les attentes positives, aucun des éléments de l'apprentissage ne peut être très efficace [14].

- L'environnement

L'environnement peut être utilisé comme centre d'attention de l'apprenant sur les besoins d'apprentissage ; les enseignants qui créent une atmosphère disciplinée, ordonnée et chaleureuse peuvent favoriser un effort continu et des attitudes d'apprentissage favorables.

- Applaudir

Dans la situation d'apprentissage, l'auto-motivation ne réussira pas sans récompense.

- La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque et la persévérance sont plus autonomes que la motivation extrinsèque, qui doit être renforcée à plusieurs reprises par un encouragement objectif. La base de l'utilisation des incitations est de rendre l'apprentissage plus efficace.

- Préparation

L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant est prêt à apprendre et c'est quand il ou elle veut savoir quelque chose ; parfois certains élèves sont plus préparés à apprendre et l'enseignant doit développer ces moments. Si un changement de comportement souhaitable est un besoin urgent, l'enseignant doit le diriger directement pour s'assurer que le comportement souhaitable se produit.

- Organiser

La motivation est renforcée par l'organisation des supports de formation ; en général, les meilleurs supports de formation fournissent exclusivement des informations significatives. Une façon d'organiser consiste à communiquer entre de nouvelles tâches avec des connaissances antérieures. Une autre façon est de renforcer l'expression en comparant et en contrastant les pensées qui déterminent si les gens comprennent ce qu'on leur enseigne.

7. Les Façons de motiver les apprenants

Voici quelques façons par lesquelles il sera possible d'aider l'enseignant à élever le niveau de motivation de l'apprenant. Cette section utilise toutes les théories de la motivation et les résultats de la recherche liés à l'apprentissage et à la motivation :

- a. Dites-leur ce que vous attendez des apprenants au début de la leçon.
- b. Utilisez des encouragements verbaux.
- c. Utilisez des quiz et des scores pour motiver les apprenants.
- d. Utilisez l'excitation de différentes choses.
- e. Fournissez un contenu éducatif de simple à difficile.
- f. Évitez de créer une compétition directe entre les apprenants.
- g. Utilisez des exemples tangibles lorsque vous enseignez de nouveaux contenus.
- h. En plus d'expliquer le contenu verbalement, profitez autant que possible d'autres méthodes d'enseignement.
- i. Réduisez les conséquences négatives de la participation de l'apprenant à l'activité d'apprentissage.
- j. Fournissez autant de matériel de leçon que possible sur des situations réelles et donnez aux apprenants la liberté de faire des activités éducatives.

8. Conclusion

Pour conclure, l'ensemble de cette recherche effectuée sur la motivation permet d'entrevoir de nombreuses perspectives de réflexion pour favoriser la réussite des étudiants. La meilleure façon de susciter l'intérêt des apprenants est d'améliorer les conditions d'apprentissage et d'augmenter la qualité des méthodes d'enseignement. De cette façon, les apprenants réussissent mieux dans leur apprentissage et ce succès augmente leur intérêt et leur motivation pour apprendre de nouvelles choses. Selon le matériel présenté dans cet article, la motivation a un grand rôle dans l'apprentissage et cette question doit être considérée sous différents aspects pour un meilleur processus d'apprentissage.

Bibliographie

- Dictionnaire LAROUSSE, 672, Paris 2001
- LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1996). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- DELANNOY, C. (1997), La motivation. Paris : Hachette Education
- SILLAMY, N. (1999) Dictionnaire de Psychologie, Paris : Larousse
- DORON, R. (1991) Dictionnaire de Psychologie. Paris : PUF.
- SAIF, Ali Akbar, (2011), Psychologie de l'élevage, Téhéran : Douran [persan]
- CHERYL, El Spading. (2011), Motivation in the classroom, traduit par Mohammad Reza Naeinian et Ismail Biabangard, Téhéran : Madreseh
- SLAVIN, Robert E. (2014), Psychologie de l'éducation, traduit par Yahya Seyed Mohammadi, Téhéran : Ravan
- GANIYE, Robert. (1994). Condition d'apprentissage et théorie de l'éducation, traduit par Najafi Zand, Téhéran : Roshd
- ABEDINI, Z. JAFAR BEGLOO, E. RAEISI, M. DADKHAH TEHRANI, T. (2011), Efficacité de la

reflexion dans l'enseignement clinique, Iran Journal of Nursing [persan]

LEE YL, CHEIN TF, KUO MC, CHANG P. (2014), La relation entre la motivation d'apprentissage, la réussite et la satisfaction des infirmières apprenant la programmation simple des systèmes d'information Excel VBA. Etude Health Technol Information [Anglais]

AMINI, A. VALIZADEH, S. MOHAMMADI, B. (2002), Etude des facteurs efficaces sur la motivation d'apprentissage des étudiants en clinique et proposition de méthodes appropriées pour renforcer la motivation du point de vue de la faculté des sciences infirmières et obstétricales, Université des sciences médicales de Tabriz, Journal iranien de l'éducation médicale

FRANKEN, Robert. (2005), Motivation et excitation, traduit par Hassan Shams Esfandabad, Téhéran : Vi-rayech

SAIF, Ali Akbar, (2011), Psychologie de l'élevage, Téhéran : Douran [persan]

Sites Web sur internet

- www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm consulté le 18 Décembre 2019

- www.lesclesdelamotivationhumaine.fr consulté le 2 janvier 2020

Analyse des problèmes d'apprenants iraniens de FLE dans l'emploi des pronoms personnels COD et COI

Tahereh Mohammadpour
Doctorante à l'Université Tarbiat modares
E-mail : t.mohammadpour@gmail.com

Résumé

L'acquisition de la grammaire est une étape essentielle vers la maîtrise d'une langue étrangère. La grammaire française se caractérise par sa difficulté. S'inscrivant dans le champ de la didactique de la grammaire du Français Langue étrangère (FLE), cet article s'intéresse à l'emploi des pronoms personnels COD et COI chez les apprenants de FLE dans deux instituts de langue française à Téhéran. Comme tout apprenant d'une langue étrangère, les apprenants iraniens font des erreurs de différentes natures dans leur production orale ainsi que dans leur production écrite. En tant qu'enseignantes du FLE, nous avons eu l'occasion d'observer des difficultés à utiliser les pronoms COD et COI dans les cours de français. La différence du système langagier existant entre le français et le persane a provoqué des interférences chez les apprenants. Les données recueillies sont issues des interviews avec des enseignants et d'un test à choix multiples sur les difficultés de pronominalisation administrés aux apprenants. Les résultats montrent que la plupart des apprenants ne parviennent pas à classer les verbes (en transitif direct ou indirect) par manque d'étude/ vue leur niveau insatisfaisant. D'autres encore comparent les règles de la pronominalisation de leur langue maternelle aux celles de la langue française. De plus, les étudiants pronominalisent les Compléments d'Objet (CO) au hasard. Cependant, les analyses révèlent que les difficultés susdites régressent souvent en fonction de la progression de leur niveau langagier.

Mots clés : COD, COI, Interférence, Apprenant iranien, Grammaire, français langue étrangère (FLE), Persan.

Abstract:

The acquisition of grammar is an essential step towards mastering a foreign language. French grammar is characterized by its difficulty. In the field of grammar teaching in French as a foreign language (FLE), this article concerns the use of personal pronouns COD and COI in the writing of FLE learners in the two French language institutes in Tehran. Like all learners of a foreign language, Iranian learners make mistakes of a different nature in their oral and written productions. As a FLE teacher, we had the opportunity to observe difficulties in using the COD and COI pronouns in French lessons. The difference between the French and the Persian language caused interference among learners. The data collected comes from interviews with teachers and written exams on the difficulties of pronominalization administered to learners. The results show that most learners cannot classify verbs (either in direct or indirect transitive). Still others compare the rules of pronominalization of their mother tongue with those of the French language. In addition, students pronominalize Object Complements (CO) at random. However, the analyzes reveal that the difficulties often regress according to the progression of the levels with the learners.

Introduction:

L'acquisition de la grammaire est une étape primordiale dans la maîtrise d'une langue étrangère. Elle est le point de départ pour maîtriser la langue, car la compétence grammaticale permet à l'apprenant d'accéder aux autres compétences. Pour beaucoup d'expert en didactique des langues, il n'y a pas de langue sans grammaire. Selon Kerrouzi et Fari, la compétence grammaticale permet à l'apprenant de développer l'expression écrite. (2017 : 35).

Les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants iraniens au moment de la rédaction en française sont nombreuses et multiples. Il n'est pas difficile de constater le fait que la manipulation des structures grammaticales reste une difficulté majeure de l'écrit et qu'envisager des solutions efficaces pour enlever ce problème dans l'enseignement suppose de cerner profondément ces difficultés et d'analyser ce qui se déroule

dans l'esprit de l'apprenant pendant sa production écrite.

Étant donné que l'utilisation des pronoms personnels COD et COI posent des problèmes considérables chez les apprenants iraniens, nous essayerons dans cette recherche, d'adopter une démarche pour identifier les sources de difficultés, les erreurs qu'ils commettent et de proposer des approches pour les éliminer.

Cette étude s'intéresse au premier temps à l'étude des sources de difficultés dans l'emploi des pronoms personnels Complément d'Objet Direct (COD) et Complément d'Objet Indirect (COI) chez les apprenants iraniens. Puis, on va collecter des données nécessaires relevant de la pratique à l'aide d'un examen écrit et d'un entretien avec des enseignants à l'institut d'enseignement supérieur Pendar aussi bien qu'à Zabankadeh Meli Iran à Téhéran. Dans cette perspective, nous allons déployer avant tout le cadre conceptuel et la méthodologie de notre étude et ensuite, nous discuterons les résultats obtenus.

1. La grammaire

Le petit Larousse illustré 2012 définit le terme grammaire comme suit : « 1. Ensemble des règles morphologiques, syntaxiques et phonétiques, écrites et orales, d'une langue ; étude et description de ces règles. » (2012 : 512).

Flores (2006 : 19) donne deux catégories de définitions pour le mot grammaire : la grammaire selon les linguistes et la grammaire selon les didacticiens. Elle précise que la grammaire dans le domaine de la linguistique a plusieurs acceptions. Pour quelques-uns, elle est synonyme de morphologie et de syntaxe. Pour d'autres, il s'agit de la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase et devient ainsi synonyme de syntaxe. Selon Flores, l'autre acception renvoie à la description des principes d'organisation de la langue : la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique. Elle ajoute que le terme grammaire renvoie également à ce que les gens doivent ou ne doivent pas dire ou écrire. (2006 : 19).

2. La place de la grammaire dans les approches méthodologiques principales

Dans cette partie, nous allons mettre la lumière sur la place de la grammaire dans les approches méthodologiques primordiales.

2.2 La méthode audio-orale

Cette méthodologie est apparue aux États-Unis pendant la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former, le plus vite possible, des anglophones parmi les locuteurs des autres langues. (Anselmi, S. 2014 : 15).

Özçelik précise que : « Les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c'est-à-dire, des exercices d'automatisation. » (2012 : 7).

2.4 L'approche communicative

Les quatre compétences sont visées par cette approche, puisque : « tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexicale, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. » (Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien, Université d'Alep, 2005 : 12).

2.5 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est apparue au milieu des années 90. Cette approche propose de mettre l'accent sur : « les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. » (Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien, Université d'Alep, 2005 : 14). Selon cette approche, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale :

- “a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques,
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens,
- c. comme dans b. mais aussi suivis d'explications et d'exercices formels” (CECR, 2001 : 116). » (2012 : 10).

3. Méthodologie didactique des cours de grammaire en Iran

En Iran, la manière la plus générale dont se déroule un cours de grammaire est la suivante : l'enseignant suit ce qui est proposé dans le manuel utilisé. Il lit avec les apprenants des phrases-modèles de présentation qui se trouvent dans le livre. Il explique ensuite les points grammaticaux correspondants en explicitant les règles de grammaire. On pourrait dire qu'il s'agit de la méthode inductive (allant des exemples jusqu'aux règles) combinée avec la méthode transmissive (transmettre son savoir aux apprenants). Plus précisément, aucun lien ne peut être constaté entre la grammaire et les autres domaines d'enseignement/ apprentissage (compréhensions/expressions écrite et orale, lexique, phonétique, culture, etc.

4. L'impact de la langue maternelle (persane)

Depuis plusieurs décennies, la place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est l'objet de très nombreux débats. Au XXe siècle, de nouvelles théories d'apprentissages (béhaviorisme, cognitivisme et constructivisme) accordent une grande importance à la langue maternelle dans l'appropriation d'une langue étrangère. Selon cette perspective, la langue 1 façonne le cadre conceptuel et référentiel dans lequel la langue 2 se développe et fournit une source d'analogies sur lesquelles les solutions à des problèmes de communication et d'apprentissage peuvent se construire. (Griggs, 2007 : 89).

Beaucoup de recherches dans ce sens, dont celles de Castellotti (2001), ont montré que la langue maternelle pourrait être un appui à l'apprentissage de la langue 2 au lieu d'y faire obstacle. D'après Vygotsky à propos du rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue 2, on constate que les remarques conçues par Vygotsky pourraient contenir en partie notre problématique dans la mesure où il a insisté sur le fait que les connaissances acquises en langue 2 sont reconstruites par l'apprenant lui-même au gré de ses expériences sociales.

On ne doit pas oublier que la différence entre deux systèmes langagiers n'est pas considérée comme le seul repère pour expliquer le fonctionnement des erreurs grammaticales. Nous devrions tenir compte également, les mauvais effets des stratégies inappropriées adoptées par l'apprenant aussi bien que ses apprentissages antérieurs insuffisants.

5. La place des compléments d'objet direct (COD) et indirect (COI) en français et en persan.

Il existe deux sortes de compléments d'objet dans les deux langues : compléments d'objet direct et indirect. Toutefois, la typologie syntaxique du français se présente par S + V + COD, alors qu'en persan, elle suit généralement un ordre : S + COD + V. :

En Persan : (Sara + le livre + lit) /Sara ketab ra mikhanad/ (Sujet + COD + Verbe)

En Français : Sara lit le livre. (Sujet + Verbe + COD)

Le complément d'objet direct en persan se place après le sujet et avant le verbe et en français, après le verbe.

Le complément d'objet indirect (COI) en français et en persan est un mot ou un groupe de mots qui se joint au verbe par l'intermédiaire d'une préposition pour en compléter le sens. Autrement dit, c'est un complément du verbe. Il représente l'être ou la chose qui reçoit indirectement l'action faite par le sujet, mais la place du complément d'objet indirect est différente dans les deux langues.

En persan : (Pascal+ à son frère + parle) /Pascal ba baradarash sohbat mikonad/ (Sujet+ COI + Verbe)

En français : Pascal+ parle+ à son frère. (Sujet+ Verbe+ COI)

En persan, le complément d'objet d'indirect se place après le sujet et avant le verbe et en français, après le verbe. D'ailleurs, le verbe se met en français, après le sujet, alors qu'en persan, il est placé à la fin de la phrase, ce qui paraît pour certains peu naturel. La structurelle différente des pronoms COD et COI entre L1 et L2 pose des interférences auprès des apprenants iraniens.

La méthodologie de la recherche

Les données ont été recueillies auprès des étudiants et des enseignants du département de Français aux instituts d'enseignement supérieur Pendar et Zabankadeh meli Iran à Téhéran. En ce qui concerne les étudiants, ils ont été tous interrogés à l'écrit (les niveaux A1, A2, et B1) durant 2 séances d'expression écrite. Ceux qui ont participé à l'enquête étaient ceux qui étaient présents lors de ces cours d'expression écrite.

Dans le but d'obtenir des résultats modiques, nous avons proposé aux étudiants un test à choix multiples sur

Niveau	Fréquence		Total	Pourcentage%
	Masculin	Féminin		
A1	12	25	37	41/1
A2	12	14	26	28/9
B1	6	10	16	17/8
B2	4	7	11	12/2
Total	34	56	90	100

l'emploi des pronoms personnels COD/COI. Les étudiants (les niveaux A1, A2, et B1) devaient choisir parmi les options fournies, la bonne option du COD/COI pour compléter la phrase. Les données recueillies ont été analysées par SPSS 17.0.

Résultats de la recherche

L'emploi des pronoms personnels COD/COI par les étudiants au niveau A1

Dans cette partie on analyse les réponses des apprenants aux 10 questions de la recherche, les étudiants ayant le niveau A1 n'ont pas bien répondu à sept questions du test (questions 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10), caractérisant l'emploi des COD/COI. Ce qui indique que les étudiants ont plus de difficultés au niveau de ce pronom. Notons aussi que 40% des étudiants ont fourni des réponses correctes aux questions, alors que 60% n'ont pas réussi. Cette analyse nous permet de conclure que la majorité des étudiants au niveau A1 ont des difficultés majeures dans l'emploi des pronoms personnels COD/COI.

L'emploi des pronoms personnels COD/COI par les étudiants au niveau A2

La majorité des étudiants n'ont pas choisi les bonnes réponses pour des questions 1, 3, 4 et 6, et de plus, 50% des étudiants n'ont pas bien répondu à la question 10. Cependant, les questions 2, 5, 7, 8 et 9 ont été bien répondues par la plupart des étudiants. Concernant le nombre total des réponses fournies, 41,9% des étudiants ont réussi, alors que 59,2% ont échoué. Ce qui veut dire que la majorité des étudiants au niveau A2 ont des difficultés dans l'emploi des pronoms personnels COD/COI. Pourtant, nous constatons une petite régression dans le phénomène en comparant le pourcentage de réponses incorrectes provenant du niveau A2 (59,1%) à celui du niveau A1 (62%), qui est indiquant d'une petite amélioration chez les étudiants au niveau A2 par rapport aux étudiants au niveau inférieur. Ce qui nous amène à conclure que ces derniers maîtrisent de mieux en mieux l'emploi des pronoms personnels C.O.D/C.O. I quand l'application de cette catégorie grammaticale continue dans les niveaux supérieurs.

L'emploi des pronoms personnels COD/COI par les étudiants au niveau B1

La plupart des étudiants au niveau B1 n'ont pas choisi les bonnes réponses aux questions 1, 3, 4 et 6, d'ailleurs, 40% des étudiants n'ont pas bien répondu à la question 10. Toujours est-il, les questions 2, 5, 7, 8 et 9 ont été bien répondues par la majorité des étudiants. Concernant le nombre total des réponses fournies, 41,9% des étudiants ont réussi, alors que 58,1% ont échoué. Ce qui veut dire que la majorité des étudiants au niveau B1 ont des difficultés dans l'emploi des pronoms personnels COD/COI. Nous constatons quand-même une petite régression dans le phénomène en comparant le pourcentage de réponses incorrectes provenant du niveau B1 (58,1%) à celui du niveau A2 (59,1%), marquant une petite amélioration chez les étudiants au niveau B1 par rapport aux étudiants au niveau inférieur. Ce qui nous amène à conclure que ces derniers maîtrisent de mieux en mieux l'emploi des pronoms personnels C.O.D/C.O.I.

Causes et nature du problème de la pronominalisation auprès des enseignants

Interviewés sur les causes des difficultés des apprenants dans l'emploi des pronoms COD/COI, certains enseignants confirment le fait que les apprenants n'étudient pas suffisamment ces structures ni n'en font les activités concernées chez eux. D'autres enseignants sont d'avis que les apprenants n'écoutent pas les explications des enseignants dans la classe. Par ailleurs, un autre groupe d'enseignants considère la différence structurelle existant entre le français et le persan comme provoquant des interférences chez les apprenants. En ce qui concerne la nature des difficultés constatées chez les étudiants, les enseignants pensent que l'utilisation des pronoms COD/COI est complexe pour eux. Aussi, les enseignants attestent des difficultés concernant le choix des pronoms personnels COD/COI. En somme, les résultats obtenus auprès d'apprenants concernant les difficultés rencontrées ont été confirmés par les enseignants.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que la plupart des apprenants ont des difficultés au niveau de l'identification des COD/COI, du choix de ces pronoms et de leur emplacement dans leurs productions écrites. D'après les résultats obtenus des tests, les étudiants au niveau A1 ont plus de difficulté concernant l'emploi des COD/COI, alors que ceux au niveau B1 ont moins de difficulté en la matière. En plus, les pourcentages d'erreurs commises par les apprenants au niveau A2 et B1 étaient très proches les uns des autres. D'après les résultats des questionnaires, la difficulté des apprenants dans l'emploi des pronoms personnels COD et COI sont dues à la complexité des règles grammaticales. En tant qu'enseignantes du français, on est d'avis que les enseignants doivent enseigner la grammaire à partir des documents authentiques. Ainsi peuvent-ils faire découvrir aux étudiants les conditions qui requièrent l'usage des pronoms COD/COI dans les conversations. Nous suggérons que les enseignants peuvent enseigner les pronoms personnels COD/COI à travers des jeux de rôles, des conversations fabriquées ou bien des débats pour éviter l'application abstraite des règles d'usage des pronoms personnels. Néanmoins, le manque d'étude des pronoms personnels COD/COI chez les apprenants dans les deux instituts ne devrait rester ignoré non plus.

Références

- AYI-ADZIMAH, D.K (2010). La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objets indirects en contexte ghanéen. Thèse de doctorat. Strasbourg Université de Strasbourg.
- Anselmi, S. (2014). Enseigner la grammaire en classe de FLE ... Oui, mais comment ?. Mémoire de master. Université de Toulouse, France. 68 pages. En ligne : http://data.over-blog-kiwi.com/1/02/16/46/20140610/ob_ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf
- Flores, L. (2006). L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants : Explications et représentations des enseignants. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec. 443 pages. En ligne : [file:///C:/Users/h/Downloads/23763%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/h/Downloads/23763%20(2).pdf)
- Kerrouzi, R., & Fari, G. (2017). L'enseignement explicite et/ou implicite de la grammaire en 4ème A.M :

Quelle démarche faut-il choisir en classe de FLE ?. Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie. N° 18. p. 34- 46. Algérie. En ligne : https://www.univchlef.dz/ratsh/la_revue_N_18/Article_Revue_Academique_N_18_2017/Lettre_philosophie/Article_16.pdf

Le petit Larousse illustré. (2012). Paris, France : Larousse. Dictionnaire. 1910 pages.

Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. Journal de la Faculté d'éducation de l'Université Ondokuz Mayıs, Turquie, 31 (1), 175-186. En ligne : <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/188000>

ANNEXE : TEST DE PRONOMINALISATION DES COD/COI

1. Hier, j'ai acheté des fruits. Je ___ ai mis sur la table.

- a. En c. le
b. Les d. la

2. Il respecte ses élèves, il ... parle.

- a. le c. leur
b. lui d. la

3. Il aime ses élèves, il ... écoute et ilparle

- a. le/ lui c. les/leur
b. leur/les d. la

4. Tu vois souvent ton frère et tu ... invites fréquemment.

- a. les c. l'
b. la d. le

5. Avez-vous envoyé des lettres? Oui, je/j' ___ ai envoyées.

- a. la c. l'
b. les d. le

6. Elle ... a offert un ordinateur.

- a. lui c. leur
b. le d. les

7. je prends les fruits , jemange et Je ... ai dit merci.

- a. les/lui c. le/les
b. lui/les d. les/les

8. Tu as téléphone à tes enfants ?

- Oui, je ... ai téléphoné hier

- A. La c. lui
b. Le d. leur

9. Vous avez répondu aux élèves ? Vous ... avez donné les résultats ?

- A. le c. leur
b. la d. lui

10. Ta soeur est là, tu ... vois ?

- a. la c. lui
b. le d. les

Le style d'apprentissage et la performance des apprenants de la langue française en Iran

Asieh Rad

Titulaire d'un master en littérature française et enseignante de la langue française

E-mail : Asiehrad67@gmail.com

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'étudier les préférences de style d'apprentissage chez les apprenants et examiner l'influence de celles-ci sur la performance des apprenants dans divers types d'items de l'évaluation de compétences linguistiques. Pour mener cette étude un groupe de 30 apprenants iraniens a été sélectionné. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire et les résultats obtenus d'une évaluation exemplaire. Selon le questionnaire préparé sur le style d'apprentissage, les apprenants ont été divisés en quatre groupes : activistes, théoriciens, pragmatistes et réflecteurs. Selon les résultats obtenus de l'analyse de l'ANOVA faite sur les performances des apprenants dans la section de compréhension orale de l'évaluations et dans les items comme l'achèvement de la note, le choix multiple, et les questions d'association, les chercheurs ont fait face à une différence statistiquement significative. Les résultats de la comparaison des performances des quatre groupes dans le test de compréhension orale ont montré que le score moyen du groupe de théoriciens était plus élevé dans les questions d'association ainsi que les questions à choix multiples. Les réflecteurs dépassaient d'autres types d'items comme les questions alternatives et les pragmatistes ont obtenu de meilleurs scores dans les items à réponse courte.

Mots clés : styles d'apprentissage, types d'items, compétences linguistiques, préférences de style d'apprentissage

Introduction

Les styles d'apprentissage sont définis comme des modèles qui donnent une orientation générale au comportement d'apprentissage (carnet, 1983). De nombreux chercheurs ont considéré les styles d'apprentissage comme des signes des différences individuelles. Keefe (1979) croit que le style d'apprentissage est un aspect de la différence des individus et peut être perçu comme des traits cognitifs, affectifs et physiologiques qui sont des facteurs relativement stables de perception, d'interaction et de réponse à l'environnement d'apprentissage. Brown (2005) croit que les variations des styles d'apprentissage causent la diversité à la fois dans les situations d'apprentissage ainsi que dans la performance dans les tests. Brown (2005) croit également que les styles d'apprentissage sont des facteurs durables. Kolb (1984) et Honey et Mumbord (1992) définissent le style d'apprentissage comme le moyen privilégié ou habituel de traitement et de transformation du savoir. Bidabadi (2010) estime que la compréhension des préférences de style d'apprentissage contribue à développer les compétences linguistiques d'une manière spécifique à chaque individu, en conséquence, les apprenants sont aidés à atteindre le plein potentiel de leur apprentissage. Cette compréhension serait également utile tant pour les apprenants que pour les éducateurs car elle permet aux enseignants et aux éducateurs d'équilibrer leurs politiques, leurs méthodologies et l'organisation de cours avec le style d'apprentissage des apprenants pour aider ceux-derniers à stimuler leur apprentissage (volontaire, 1988). Aujourd'hui, grâce à un nombre respectable de recherches sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes, nous reconnaissons mieux ce besoin de mieux connaître nos apprenants, leurs différences d'apprentissage, leurs styles d'apprentissage, leurs difficultés d'apprentissage et leur prédisposition à certains types de tâches afin d'être capables de les aider à mieux atteindre leurs objectifs d'apprentissage. (Abdul Nasir, 2009).

L'objectif principal de cette étude est donc d'éclairer l'influence des différences individuelles concernant les styles d'apprentissage sur la performance des apprenants dans différents types d'items de compétences linguistiques. Cette étude a également examiné comment la variation due aux différences dans les styles d'apprentissage conduit des candidats iraniens au succès dans l'évaluation. Par conséquent, la présente étude vise à répondre aux questions suivantes :

Q1 : Quelle est la préférence de style d'apprentissage la plus courante parmi les apprenants iraniens du français ?

Q2 : Quel est le style d'apprentissage le plus influant chez les apprenants les plus performants ?

Q3 : Les variations du style d'apprentissage des apprenants du français ont-elles un impact significatif sur la performance dans différents types d'items des compétences linguistiques ?

Pour trouver des réponses aux questions, cette étude a cependant utilisé quatre types de styles d'apprentissage développés par Kolb (1984). Kolb a classifié les styles d'apprentissage des apprenants en tant que théoriciens, réflecteurs, activistes et pragmatistes. Les gens qui sont classés comme activistes se mettent complètement et sans aucun doute dans de nouvelles expériences et apprécient L'ici et maintenant et sont satisfaits d'être dominés par des expériences immédiates.

Les réflecteurs recueillent des données et ils préfèrent les examiner attentivement avant de conclure. Les théoriciens adaptent et intègrent les observations dans des théories complexes mais logiquement solides. Les pragmatistes sont désireux d'essayer des idées, des théories et des techniques pour déterminer si elles sont pratiques ou non.

En résumé, les résultats de cette étude corroborent ceux de Matthews (1996) et d'Oxford (1990), selon lesquels les apprenants ayant divers styles d'apprentissage varient dans leur rendement dans différentes tâches ainsi que leurs résultats scolaires. Cette étude à son tour, renforce l'importance de l'attention qu'il faut mettre sur les styles d'apprentissage des apprenants dans un cadre éducatif.

L'historique de la recherche

La transmission réussie de l'information et des compétences aux apprenants était le seul but de l'éducation en général et de l'enseignement des langues en particulier dans le passé. On croyait que les enseignants savaient ce que les élèves avaient besoin d'apprendre. Il a également été supposé qu'un niveau suffisant de motivation est suffisant pour que les apprenants apprennent (polat, 2015). Cependant, vers le début des années 1970, les chercheurs ont découvert que les apprenants participaient activement au processus d'apprentissage des langues (Shen, 2010). A la lumière de cette observation, l'intérêt pour le concept des différences des apprenants et comment ces différences affectent le processus d'apprentissage des langues est apparu (Moradkhan et Mirtaheer, 2013). Les croyances qui ont été interrogées dans les années 1970 ont ouvert la voie à proposer une autre hypothèse pour décrire le processus d'apprentissage des langues. Les chercheurs des années 1970 ont affirmé que les apprenants pourraient aborder le processus d'apprentissage différemment selon leurs préférences et leurs styles (Levinetal, 1974 cité dans Larsen-Freeman & Long 1991). Le résultat de ces études a conduit au concept de différences d'apprenant et ce dernier a mené à la naissance du terme style d'apprentissage (Moradkhan et Mirtaheer, 2013). Dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères, le style d'apprentissage individuel joue un rôle important (Carell & Prince, 1996, Ehrman, 1995, Gardner et al., 1997). De nombreuses études ont montré la relation entre le style d'apprentissage et la réussite scolaire (Shen, 2010). Matthews (1996) a montré que les apprenants avec différents styles d'apprentissage diffèrent dans leurs performances académiques et certains styles peuvent être plus influents que d'autres. Pour des études particulières sur les styles de cognition et d'apprentissage les plus favorables (reid). 1987). La relation entre les préférences du style d'apprentissage et la variable biographique est également étudiée dans différents groupes ethniques (volontaire, 1988). Les résultats ont montré qu'il existe des différences culturelles en ce qui concerne les préférences de style d'apprentissage des apprenants (Bidabadi, 2013). En Iran, les chercheurs ont surtout concentré leur attention sur différents styles cognitifs et leur influence sur la performance des candidats. Khodaday et Zeynali (2012) ont considéré que la relation entre être dépendante du champ ou indépendante du champ et la compétence de compréhension orale de l'épreuve, corrèle significativement avec les items à choix multiple et les questions d'association, en comparaison avec le style cognitif et indépendant du champ. Riazi et Riasati (2007) ont mené une étude sur 219 apprenants iraniens de l'français à Shiraz afin d'identifier leurs styles d'apprentissage. L'étude a utilisé le questionnaire de préférence d'apprentissage des langues de Brindley (1984). Les participants provenaient de différents niveaux d'apprentissage et de différents âges. Les résultats ont montré que les étudiants privilégiaient l'approche communicative dans le travail en binôme ou en groupe et estimaient que cela améliorerait leurs compétences en français. Ils ont également préféré prendre part à la discussion en classe et à l'interaction dans les styles d'apprentissage, ainsi qu'à leur réussite scolaire à l'école et à l'université dans les programmes de premier cycle et de troisième cycle (Shen, 2010). Par conséquent, en fonction du type de leur personnalité, les apprenants sont enclins à

différents styles d'apprentissage ou préférences qui, à leur tour, affectent leur performance d'apprentissage.

En résumé, les recherches mentionnées ci-dessus attirent notre attention sur les éléments cognitifs, perceptuels et personnels qui affectent la performance dans l'apprentissage, et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de la part des apprenants. L'impact des différences individuelles et des préférences personnelles sur l'apprentissage a été mentionné à plusieurs reprises dans l'antécédent de recherche. Cependant, la recherche concernant l'influence de la variation du style d'apprentissage sur la performance des apprenants dans les examens de compétences linguistiques est rare.

Méthodologie de recherche

Participants

Pour mener cette étude, 30 candidats iraniens de la branche centrale de l'Institut Shokuh English Language à Téhéran ont participé à l'enquête et la méthode d'échantillonnage était basée sur la disponibilité. Notre échantillon comprenait à la fois des apprenants masculins et féminins, et la plupart d'entre eux avaient entre 20 et 27 ans. Les participants de cette enquête comprenaient 8 hommes et 22 femmes et tous étaient des étudiants universitaires ou ont obtenu un diplôme de BA, MA et MS dans les différentes matières d'étude en les sciences humaines, les sciences techniques, la médecine et les soins infirmiers. L'objectif principal de leur participation aux cours consistait à passer l'examen en tant qu'un indicateur sûr, valide et fiable d'un niveau acceptable des compétences langagiers et communicative en français pour être capable de poursuivre des études à l'étranger, d'immigrer ou d'obtenir l'accréditation professionnelle.

Outils de recherche

Afin de trouver des réponses aux questions de recherche, les chercheurs ont d'abord utilisé le questionnaire sur les préférences de style d'apprentissage qui a été construit par Kolb (1999) en 1999. Le questionnaire comporte 80 items et a été conçu pour déterminer la force des apprenants. Il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les apprenants ont coché devant les déclarations avec lesquelles ils étaient plus d'accord. Vingt énoncés ont été fournis pour chaque groupe de style d'apprentissage, et les apprenants ont reçu un point pour chaque élément coché dans chaque groupe. L'ensemble des énoncés cochés ont montré le score total pour chaque groupe de style d'apprentissage afin de déterminer la fréquence des énoncés cochés dans chaque groupe. Pour déterminer la force de la préférence, il n'y avait pas de limite de temps pour remplir ce questionnaire. Le questionnaire a été testé avant la collecte des données réelles et la fiabilité Alpha de Cronbach était de 0,81, ce qui indique un bon niveau de parenté conceptuelle entre les éléments. En outre du questionnaire, un autre outil de recherche a été utilisé dans cette étude qui était une épreuve exemplaire des tests pratiques (mai 2008). Dans les modules compréhension orale, divers types de questions ont été appliqués, tels que la complétion d'un formulaire, la complétion d'une note, le remplissage des questions et les questions d'achèvement de la phrase. Dans le module de la compréhension écrite, des questions à choix multiples et des questions d'association ont été également impliquées.

Résultats

Analyse descriptive des préférences de style d'apprentissage

Les données recueillies à l'aide du questionnaire de style d'apprentissage forment la variable indépendante d'appartenance à un style spécifique. Pour répondre à la première question de recherche concernant les préférences globales de style d'apprentissage parmi les apprenants iraniens de l'anglais langue étrangère, les chercheurs ont calculé les statistiques descriptives telles que la fréquence et le pourcentage.

Style	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Activistes	5	16.67	16.7
réflecteurs	12	44.44	44.4
théoriciens	4	13.33	13.3
Pragmatistes	9	25.56	25.6
Total	30	100	100

Tableau 1: Fréquence des différents styles d'apprentissage

Comme le montre le tableau 1, une majorité de candidats (44,44%, 12 candidats) ont été reconnus comme réflecteurs alors que 25,56% d'entre eux (9 candidats) avaient un style d'apprentissage pragmatiste. De plus, 16,67% des candidats (5 candidats) ont bénéficié du style d'apprentissage activiste et le théoricien a eu le style d'apprentissage le moins fréquent parmi les candidats iraniens dans cette étude (13,33%, 4 candidats).

Statistiques descriptives de l'épreuve exemplaire

Nous avons eu quatre groupes de candidats de différents styles d'apprentissage. Le tableau 2 résume les statistiques descriptives de leur examen.

Style	N	moyen	SD	Std moyen
Activistes	15	6,167	,66542	,22181
Réflecteurs	10	5,025	,45151	,19874
Théoriciens	12	5,75	,51844	,21454
Pragmatistes	23	5,304	,42141	,19451

Tableau 2: Statistiques descriptives de base pour l'examen fait par des groupes d'apprentissage

Comme il ressort clairement du tableau 2, les activistes ont obtenu le score moyen le plus élevé.

Résultats de l'ANOVA pour l'examen

La deuxième question de recherche mentionnée plus haut est la suivante : Quel est le style d'apprentissage le plus influant chez les apprenants les plus performants ?

La deuxième question de cette étude a tenté de vérifier s'il y avait une différence significative entre le style d'apprentissage individuel et la performance des candidats dans l'examen. Pour atteindre cet objectif, les statistiques du groupe ont d'abord été obtenues pour chaque groupe et également pour la performance dans l'examen. Suite à cela, l'analyse de variance à un facteur (one way ANOVA) a été effectuée pour analyser et comparer les scores moyens parmi les quatre groupes de styles d'apprentissage. Comme indiqué ci-dessus, pour savoir si les différences dans les scores moyens des quatre groupes étaient significatives ou non, l'analyse de variance à un facteur a été menée et selon les résultats obtenus, toutes les différences moyennes entre les groupes étaient statistiquement significatives. En fait, le score moyen du groupe ACTIVIST était significativement plus élevé que les scores moyens des autres groupes et ce groupe de style d'apprentissage a surpassé les autres.

	Somme des carrés	Df	Carrés moyen	F	Sig
Entre les groupes	19.314	3	,634	4.200	,015
Dans les groupes	94.124	86	,528		
Total	113.438	89			

Tableau 3: Résultats obtenus de l'analyse de l'ANOVA sur l'examen

Comme le montre le tableau 3, la signification est 0,015. Ceci est plus petit que $p = 0,05$, les différences entre les groupes sont donc statistiquement significatives.

Test de Scheffe sur les scores de l'examen

Comme il a déjà été mentionné, les candidats des différents groupes de style d'apprentissage différent dans le niveau de maîtrise de l'français, car ils avaient différents moyens de scores de dans l'examen. Mais nous ne savons pas exactement quels groupes sont différents les uns des autres. Cela peut être infère en observant le tableau 4 où seules les informations pertinentes sont présentées. Les styles sont comparés deux par deux. Lorsque la différence entre les moyennes est significative, l'ordinateur ajoute un astérisque.

Style d'apprentissage	Style d'apprentissage	Différence moyenne	Sig
Activistes	Réflecteurs	0.742	.041*
Activistes	Théoriciens	0.417	.121
Activistes	Pragmatistes	0.863	.023*
Réflecteurs	Théoriciens	-0.325	.137
Réflecteurs	Pragmatistes	0.121	.421
Théoriciens	Pragmatistes	0.446	.109

Tableau 4: Test de Sheffe sur les scores de l'examen

Sur le tableau 4, les différences significatives sont tapées en gras. La différence entre les activistes et les réflecteurs et aussi la différence entre les activistes et les styles d'apprentissage pragmatiques sont significatives (à $p = 0,05$). La différence entre les réflecteurs et les théoriciens comme il ressort de la Tableau 4 est négative. Cela signifie que le théoricien avait un meilleur score moyen mais la différence n'était pas statistiquement significative à $p = 0,05$.

Statistiques liées à la troisième question de recherche

Afin de trouver des réponses à la troisième question de recherche à savoir : Les variations du style d'apprentissage des apprenants de l'français langue étrangère ont-elles un impact significatif sur la performance dans différents types d'items des compétences linguistiques ? Dans cette partie, les statistiques de base pour la performance des différents groupes de styles d'apprentissage dans l'examen sont fournies. Pour chaque compétence séparément, on peut trouver et comparer les scores moyens de différents styles dans différentes tâches.

Variation du style d'apprentissage et compréhension orale

États de compréhension orale	Groupes de styles d'apprentissage	N	Moyenne	Std. Écart	Std. Erreur de moyenne
Compréhension globale	F	21	8,31	4,05	1,129
	R	18	8,55	3,94	1,155
	K	28	7,55	3,71	1,117
	T	12	10,0	3,22	1,124
Détails	F	27	7,52	3,71	1,197
	R	12	7,67	3,97	1,154
	K	28	7,75	3,61	1,127
	T	12	1,28	4,00	1,148
Questions à choix multiples	F	27	6,90	3,91	1,166
	R	17	6,82	3,71	1,147
	K	30	6,78	3,21	1,058
	T	12	6,75	3,74	1,137
Compréhension de fragments	F	27	7,65	4,11	1,114
	R	12	7,21	3,61	1,155
	K	28	7,00	4,10	1,154
	T	12	8,25	3,61	1,087
Questions à réponse courte	F	21	8,29	4,02	1,114
	R	18	8,17	3,62	1,116
	K	27	7,97	3,64	1,045
	T	12	8,83	3,81	1,111

Les résultats sont résumés dans les tableaux 6_10.

Tableau 5: Statistiques de base des scores des tâches d'écoute des différents groupes de styles d'apprentissage

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	138.483	3	46.161	9.405	.000
Dans les groupes	228.089	86	2.652		
Total	366.572	89			

Tableau 6 : Différence moyenne de la tâche de complétion de la note parmi les quatre groupes

Comme il ressort clairement du tableau 6, la signification est 0,000. Ceci est plus petit que $p = 0,05$, donc les différences entre les groupes sont statistiquement significatives.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	1.902	3	.634	1.200	.315
Dans les groupes	45.422	86	.528		
Total	47.324	89			

Tableau 7 : Différence moyenne de la tâche de complétion de formulaire parmi les quatre groupes

Comme il ressort clairement du tableau 7, la signification est 0,315. Ceci est supérieur à $p = 0,05$, les différences entre les groupes ne sont pas donc statistiquement significatives.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	53.564	3	7.855	15.655	.000
Dans les groupes	98.085	86	1.141		
Total	151.649	89			

Tableau 8: Différence moyenne des tâches de complétion multiples parmi les quatre groupes

Comme il ressort clairement du tableau 8, la signification est 0,000. Ceci est plus petit que $p = 0,05$, les différences entre les groupes sont donc statistiquement significatives.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	3.002	3	1.001	1.519	.215
Dans les groupes	56.657	86	.659		
Total	59.658	89			

Tableau 9: Différence moyenne de la tâche de complétion des phrases parmi les quatre groupes

Comme il ressort clairement du tableau 9, la signification est 0,215. Cette valeur est supérieure à $p = 0,05$, les différences entre les groupes ne sont pas donc statistiquement significatives.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	10.005	3	3.335	5.504	.002
Dans les groupes	52.106	86	.606		

Tableau 10: Différence moyenne de la tâche de question d'association parmi les quatre groupes

Comme il ressort clairement des tableaux 6_10, les résultats de la comparaison entre les performances des quatre groupes dans les tests de compréhension orale ont révélé que les scores moyens du groupe de théoriciens étaient plus élevés dans les tâches à choix multiples et association alors que les scores moyens du groupe des réflecteurs étaient plus élevés dans la tâche de complétion de note. En outre, le style activiste a légèrement surpassé les autres dans la tâche de complétion du formulaire et la pragmatique a mieux exécuté les questions de complétion de la phrase. En générale, la variation des styles d'apprentissage entraîne une variation des performances dans différents types de questions. Mais selon les résultats de l'ANOVA, seules quelques-unes des différences moyennes entre les groupes étaient statistiquement significatives dans différentes tâches. Dans la complétion des notes, le choix multiple, et les types de questions correspondants, nous avons fait face à une différence statistiquement significative ($p < 0,05$), Nous pouvons donc dire que dans ces trois types de questions, le module de compréhension orale de l'examen qui appartient à différents groupes de style d'apprentissage entraîne une variation de performance dans différents types d'items.

Analyse de données de compréhension écrite

Tâche de compréhension écrite	Groupe de style d'apprentissage	N	Moyenne	Score Différence	Score Erreur
Faire des associations	A	23	5,94	7594	2217
	B	15	5,66	6481	1911
	C	18	5,33	6428	2141
	D	14	5,78	6481	2141
Faire des complétions	A	23	5,26	6364	2204
	B	15	5,06	7014	2141
	C	18	5,44	6417	2136
	D	12	6,08	6881	2018
Questions à choix multiples	A	23	5,78	6649	2334
	B	15	7,04	6722	2157
	C	18	6,67	6321	2249
	D	12	6,92	6541	2197
Questions à choix vrai/faux	A	23	5,52	6422	2161
	B	15	5,60	4819	2794
	C	18	5,83	6031	2048
	D	12	5,83	5691	2240
Faire des notes	A	23	5,83	6411	2147
	B	15	5,86	5811	2674
	C	18	6,75	7411	2357
	D	12	5,83	6218	2127

Tableau 11: Statistiques de base des scores des tâches de compréhension écrite des groupes de styles d'apprentissage

Pour déterminer si ces différences dans les scores moyens des quatre groupes étaient significatives ou non, une fois de plus l'analyse de variance à un facteur a été effectuée et les résultats sont résumés dans les tableaux 12_16.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	.603	3	.201	.355	.786
Dans les groupes	48.633	86	.565		
Total	49.235	89			

Tableau 12: Différence moyenne des tâches d'association parmi les quatre groupes
La différence n'est pas statistiquement significative parce que $0,786 > p = 0,05$.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	4.617	3	1.539	1.877	.139
Dans les groupes	70.508	86	.820		
Total	75.125	89			

Table 13: Différence moyenne des tâches de complétion parmi les quatre groupes
La différence n'est pas statistiquement significative parce que $0,139 > p = 0,05$.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	32.421	3	10.807	6.731	.000
Dans les groupes	138.069	86	1.605		
Total	170.490	89			

Tableau 14: Différence moyenne des questions alternatives parmi les quatre groupes
La différence est significative.

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groupes	3.327	3	1.109	1.505	.219
Dans les groupes	63.387	86	.737		
Total	66.715	89			

Table 15: Différence moyenne des tâches à choix multiples parmi les quatre groupes
La différence n'est pas statistiquement significative.

En considérant la variation du style d'apprentissage en fonction des résultats de l'analyse de la variance à un facteur, toutes les différences moyennes entre les groupes n'étaient pas statistiquement significatives ($p < 0,05$) sauf pour les questions alternatives. Nous sommes donc prudents lorsque nous disons que la variation due à l'appartenance à différents groupes de styles entraîne une variation de performance pour les questions alternatives. Comme on peut le voir dans les Tableaux 12-16, les résultats de la comparaison entre les performances des quatre groupes dans le test de compréhension écrite ont révélé que le score moyen du groupe de théoriciens était plus élevé dans les tâches d'association ainsi que les questions à choix multiple. Les réflecteurs privilégient leur performance dans les tâches de complétion tandis que les activistes avaient une meilleure performance dans les questions alternative et pragmatistes étaient meilleurs dans l'interprétions de questions à réponse courte.

Ainsi, nous sommes sûrs de dire que dans différents types de questions dans le module de compréhension écrite de l'examen, la variation due à l'appartenance à différents groupes de styles d'apprentissage entraîne une variation de performance dans différents types de questions.

Discussion

Cette étude de première main a tenté de reconnaître les préférences de style d'apprentissage des candidats iraniens et a tenté de déterminer laquelle de ces préférences de style d'apprentissage a une meilleure influence sur la performance dans le test de compétences linguistiques. La principale revendication de l'étude était cependant que la variation due à l'appartenance à différents groupes de style d'apprentissage entraîne une variation de performance dans différents types de question, de ce point de vue cette étude a rapporté des résultats similaires à ceux de Matthews (1996) et Oxford (1990) Les apprenants dont le style d'apprentissage diffère varient dans leur performance selon les différents types de questions. Cette étude, à son tour, renforce l'importance de la reconnaissance des styles d'apprentissage des apprenants dans un cadre éducatif. Sur la base des résultats de l'étude, la majorité des candidats ont été reconnus comme des réflecteurs, mais les activistes ont eu une meilleure performance dans l'examen. En fait, les résultats ont montré que chaque candidat a ses caractéristiques qui affectent de manière unique son comportement en faisant différents types de questions aussi dans les réalisations scolaires. Les résultats de cette étude ont néanmoins plusieurs implications pour les pratiques en classe. Premièrement, ils attirent l'attention des enseignants sur les différences individuelles et les préférences personnelles lors de l'enseignement et des tests de compétences. Il a été considéré que l'enseignement en harmonie avec les préférences de style d'apprentissage des élèves peut influencer leur appropriation (Krooneberg, 1995). Les enseignants devraient donc être attentifs à la variation du style d'apprentissage des apprenants, en particulier dans la conception de cours de compétences linguistiques afin de tenir compte de la diversité en classe. Deuxièmement, en considérant la variation due aux différences dans les styles d'apprentissage des individus, les types de questions les plus appropriés peuvent être choisis pour réduire le risque de biais de question. Enfin, cette recherche peut paver la voie dans laquelle les changements se produisent pour faire un test d'français une mesure juste de la capacité des candidats. De plus, les résultats de l'étude peuvent aider les apprenants à prendre conscience de l'influence de leurs styles d'apprentissage et à contrôler l'effet de leurs styles d'apprentissage pour en tirer parti. Les apprenants doivent être plus équilibrés dans leurs styles d'apprentissage et devenir des participants plus actifs dans le processus d'apprentissage (Bilgin, 2003). Sinon, leur réussite dans n'importe quel domaine serait limitée par leur comportement d'apprentissage.

Conclusion

Ce fut une énigme de savoir quels facteurs pourraient contribuer au succès de certains corps dans l'apprentissage des langues. On croit que certains styles pourraient détenir la clé pour ouvrir cette boîte de Pandore. Les composantes de la compétence pourraient nécessiter des styles et des stratégies particulières. Si ces styles et stratégies sont compris, ils peuvent être mis en œuvre dans notre programme d'études et de formation pour produire de meilleurs apprenants de langue. Plus nous apprenons sur les différences individuelles, plus le champ devient complexe (Seven, 2012). Nous apprenons que ce que nous avons pensé, sont des composites ambigus de facteurs multiples, nous acquérons également une idée du nombre de façons différentes que nous pouvons comprendre, comment nous travaillons, en tant qu'étudiants et enseignants,

et combien nous sommes différents et similaires. Cette étude a tenté de démêler certains de ces mystères afin que le chercheur considère les préférences globales de style d'apprentissage parmi les candidats iraniens. Les résultats ont montré que le type de réflecteur a le plus de fréquence parmi les candidats iraniens, mais les activistes ont surpassé d'autres types d'items en obtenant des scores de bande supérieure. L'étude a également prouvé qu'il existe une différence statistiquement significative entre l'appartenance à différents styles d'apprentissage et des performances différentes pour faire différents types de questions. En d'autres termes, cette étude a affirmé et prouvé que la variation due à l'appartenance à différents groupes de styles d'apprentissage entraîne une variation de la performance dans différents types de questions.

Bibliographie

- Abdul Nasir, S. J. (2009). The learning styles of early adult students from different cultural backgrounds in Malaysia. *Distance Education Centre UITM*.
- Bilgin, I., & Durmuş, S. (2003). A comparative research on learning styles and the success of students. *Theory and Practice*, 3(2), 381-400.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Carrell, P.L., Prince, M.S. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning* 46(1), 75-99
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measure. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cohen, Chi. (2010). *Development of geocentric spatial language and cognition: An eco-cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M.E., 1995. Cognition plus : language learning success. *The Modern Language Journal*.
- Grossman, D. (2011). A study of cognitive styles and strategy use by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland. (Unpublished Master's Thesis). University of Birmingham.
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *The manuals of learning styles*. Maidenhead, Berkshire, United Kingdom: Peter Honey Press.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Keefe, J.W. (1979). *Learning style an overview*. Reston Press
- Khodadady, E., & Zeynali, S. (2012). Field-dependent/independent cognitive style and performance on the listening comprehension. *International Journal of Linguistics*, 35-622, (3)4
- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Freedom and Stump. *Academy of Management Review*, 6, 289-296.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning style inventory and technical manual*. Boston: McBer Company.
- Kroonenberg, N. (1995). *Meeting language learners' preferences*. Boston Press.
- Levine, A. (1996). Interplay between reading tasks, reader variables and unknown word processing. *tesol-ej*.
- Matthews, D. (1996). *An investigation of learning styles*. The Clearing House.
- Polat, Y., Peker, A. A., Özpeynirci, R., & Duman, H. (2015). The effect of learning styles of accounting education students on their performance: a field study. *Social and Behavioral Sciences*, 17(4), 1841-1848.
- Seven, M., Bagcivan, G., Kilic, S., & Acikel, C. (2012). Determination of the learning styles of junior nursing students and investigation of the relationship between their learning styles and academic achievement. *Gulhane Medical Journal*, 54 (2), 129-135.
- Shen, M. (2010). Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing. *System*.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Perspectives on thinking, learning and cognitive styles (pp.137-192) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Zarghani, G. H. Z. (1988). Identification of learning style strategies which enable college students with differing personality temperament to cope with learning blocks. *International Education Journal*.

چکیده مقاله ها به فارسی

جایگاه تحلیل خطا برای بهبود بخشیدن به یادگیری ترجمه فرانسه به فارسی در ایران

گلرخ بهاری (دانشجوی کارشناسی ارشد، آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران)
مهسا دهقانی (دانشجوی کارشناسی ارشد، آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران)

چکیده :

برخی از محققین نه تنها خطا را نشانه ضعف زبان آموزان نمی دانند، بلکه آن را به عنوان یک منبع مناسب برای بهبود (nord; ۲۰۰۵) بخشیدن یادگیری در نظر می گیرند. اما هنگامی که از خطا و اشتباه سخن به میان آورده می شود مشاهده می کنیم که با وجود استراتژی های مختلف، پیشگیری از خطا در امر آموزش همچنان امری نسبتاً ناشناخته باقیمانده است. (Gouadec ۱۹۸۹) هدف ما در این مقاله شناسایی جایگاه تجزیه و تحلیل خطا در ترجمه است که موضوع بسیار مهمی برای مطالعه در حوزه زبانشناسی کاربردی و یادگیری زبانهای خارجی به حساب می آید. همچنین تجزیه و تحلیل یک روش نظام مند برای بررسی خطاهای زبان آموز است. نتایج این مطالعه نشان داد که مداخلات زبانی یکی از مهمترین چالش های زبان آموزان فارسی زبان در ترجمه است. با توجه به بررسی های صورت گرفته در این مطالعه ما قادر به مشاهده استفاده ی مکرر و قابل توجهی از خطاها در سطح نحوی و معنایی در ترجمه از فرانسوی به فارسی هستیم. با این حال ، خطاها می توانند اطلاعاتی در مورد فرآیندهای پیچیده توسعه زبان و همچنین یک روش برای شناسایی، توصیف وتوضیح خطاهای زبان آموزان و درک منابع آنها ارائه دهند. در این تحقیق، به ارائه توضیح در مورد خطاهای مختلفی که زبان آموزان مرتکب شده اند، علت و ماهیت آنها پرداخته شده است.

واژه های کلیدی : تحلیل خطا، ترجمه، زبان آموز فارسی زبان، یادگیری، زبان شناسی

روند مناظره نزد زبان آموزان فرانسه در ایران

مژده قاسمی (دانش آموخته کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران)

چکیده :

یکی از اهداف اصلی زبان آموزان فراگیری یک زبان به منظور برقراری ارتباط با محیط پیرامون خود و افزایش مهارت های ارتباطی در یک محیط می باشد. یکی از دشوارترین مهارت ها برای یادگیری، بیان شفاهی می باشد. در واقع استفاده از فعالیت هایی همچون استدلال ، توانایی گفتاری فرد را به طور قابل توجهی افزایش می دهد. اینگونه به نظر می رسد که استدلال یک فعالیت مکمله ای است که متشکل از چندین صداست و جایگاه افراد در آن متغیر می باشد. هدف از مقاله حاضر بررسی فعالیت های استدلالی زبان آموزان به هنگام مناظره میباشد. ابتدا برای انجام این تحقیق در جلسات کلاس مناظره شرکت کرده و سه جلسه متشکل از زبان آموزان سال آخر دوره ی لیسانس را مورد مشاهده قرار داده ایم. در طول این جلسات، زبان آموزان با انتخاب موضوعی مشخص، در دو گروه مخالف و موافق به استدلال پرداخته و از گفته های خود دفاع می کنند. به منظور تحلیل و بررسی فعالیت های استدلالی، تمامی تولیدات شفاهی زبان آموزان را ضبط و به نگارش در آورده و در پایان تمامی استدلال های هر زبان آموز را مورد بررسی و تحلیل قرار داده ایم. نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده نشان میدهند که بنا بر موضوع هر مناظره اکثر زبان آموزان تمایل به شرکت در فعالیت های استدلالی ندارند. زبان آموزان مورد مطالعه در این تحقیق به طور کلی توانایی ارائه استدلال مرتبط به موضوع را داشته اما نمیتوانند از ضمائر موصولی به درستی استفاده کنند و در استدلال های خود، مثال های متناسب به کار نمی برند.

واژه های کلیدی : مناظره، استدلال، بیان شفاهی، پیشرفت، زبان آموز ایرانی، زبان فرانسه

چکیده مقاله ها به فارسی

بررسی تاثیرات انگیزه بر مشکلات یادگیری زبان فرانسه نزد دانشجویان

سیده فرشته زمانی (دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه دانشگاه تبریز)

چکیده :

انگیزش مانند یادگیری مستقیماً قابل مشاهده نیست، یک متغیر فرضی است که روانشناسان آن را از راه مشاهده رفتار ارگانیزم استنباط می کنند. بی شک بهترین راه ایجاد علاقه در یادگیرندگان بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روشهای آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان به موفقیت بیشتر در یادگیری نائل می آیند و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آنها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش می دهد. با توجه به مطالب ارائه شده در این مقاله، اصول کلی انگیزه نقش مهم و مؤثری در یادگیری و کسب نتیجه بهتر دارد. این امر باید در جنبه های مختلف فرایند یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

واژه های کلیدی : انگیزه، مشکلات یادگیری، متغیرهای انگیزه، زبان آموزان ایرانی، فرانسه به عنوان زبان خارجی

بررسی مشکلات زبان آموزان ایرانی زبان فرانسه در کاربرد ضمایر مفعولی مستقیم و غیر مستقیم

طاهره محمدپور (دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس)

چکیده :

یادگیری دستور زبان گامی اساسی در جهت تسلط به یک زبان خارجی است. دستور زبان فرانسه هم به دشواری اش شناخته شده است. تحقیق حاضر جنبه ی آموزشی زبان فرانسه را در نظر گرفته است و قصد دارد تا کاربرد ضمایر مفعولی مستقیم و غیر مستقیم را نزد زبان آموزان دو موسسه ی زبان در تهران بررسی نماید. زبان آموزان ایرانی هم مانند دیگر یادگیرندگان یک زبان خارجی اشتباهاتی با منشا متفاوت در تولید گفتار و نوشتار خود دارند. ما به عنوان مدرس زبان فرانسه در کاربرد ضمایر مفعولی مستقیم و غیر مستقیم خطاهایی را در کلاس های زبان فرانسه مشاهده می کنیم. تفاوتی که بین زبان فرانسه و زبان فارسی وجود دارد موجب تداخل های منفی زبانی شده است. داده های این تحقیق از طریق مصاحبه با معلمان و آزمون چند گزینه ای از زبان آموزان انجام پذیرفته است. نتایج نشان می دهد که بیشتر زبان آموزان به دلیل کمبود مطالعه نمی دانند در نوشتار چگونه افعال را بر اساس (متعدی یا لازم بودن) آن ها دسته بندی کنند. با این وجود برخی دیگر قواعد مفعول سازی را در زبان مادری خود با زبان فرانسه مقایسه می کنند. به علاوه زبان آموزان به طور تصادفی یکی از ضمایر مفعولی را به کار می برند. با این حال، تحلیل ها نشان می دهد که با پیشرفت تحصیلی زبان آموزان اغلب مشکلات آن ها نیز در کاربرد این دو ضمیر کاهش پیدا می کند.

واژه های کلیدی : تولید کتبی، ضمایر مفعولی، زبان آموز ایرانی، گرامر، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی

چکیده مقاله ها به فارسی

نقش تنوع سبک یادگیری بر عملکرد زبان آموزان زبان فرانسه

آسیه راد (کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فرانسه)

چکیده :

هدف از این تحقیق بررسی اولویت‌های شیوه‌ی یادگیری زبان آموزان و تاثیر آنها بر عملکردشان در انواع مختلف آزمون‌های زبان است. در این ارزیابی گروهی متشکل از ۳۰ زبان‌آموز ایرانی انتخاب شدند. نتایج به دست آمده، حاصل از بررسی داده‌هایی است که در از پرسش‌نامه جمع‌آوری شده است. با توجه به داده‌های بدست آمده، زبان آموزان به ۴ گروه فعال، عملگر، نظریه‌پرداز و بازتاب‌گرا تقسیم می‌شوند. با توجه به نتایج حاصله از تحلیل آزمون آنوا در زمینه‌ی عملکرد زبان‌آموزان در بخش درک شفاهی مواردی مانند تکمیل یک عبارت با دانسته‌های خود، سوالات چندگزینه‌ای و پرسش‌های تطبیقی، تفاوت معنادار بدست آمده است. نتایج حاصل از مقایسه‌ی عملکرد ۴ گروه در آزمون درک شفاهی، نشان داد که میانگین نمره‌ی گروه نظریه‌پردازان در پرسش‌های تطبیقی و همچنین چندگزینه‌ای بالاتر است. گروه بازتاب‌گرا، در دیگر بخش‌های آزمون همچون پرسش‌های جایگزینی کلمات، و گروه عمل‌گرایان، در بخش پاسخ‌های کوتاه بهترین نمره را کسب کردند.

واژه‌های کلیدی: روش یادگیری، انواع آزمون، مهارت‌های زبانی، اولویت‌های سبک یادگیری



شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

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

ویژگیهای کلی مقاله های 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، واژه های کلیدی (حداکثر ۸ واژه)، مقدمه، پیکره اصلی مقاله، بحث و نتیجه گیری، 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 ارسال شود. اندازه قلم چکیده و واژه های 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 یافته های مقاله باشد.

- مقدمه مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینه تحقیق، مبانی نظری و نماینده تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

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

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

- در صورت استفاده از اختصارات نا آشنا، فهرست آنها قبل از اولین کاربرد در پانوشت ذکر شود.

- چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کرده اند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته اند باید در اولین پانوشت 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 داده های مربوط به زبان و یا گویشی نا آشنا 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 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، ۱۳۷۵/۲: ۵۸۴)

- نقل قول های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی متر تو رفتگی 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 صفحاتی که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه های 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 زبانشناسی، سال پنجم، شماره اول، بهار و تابستان، ۷۰-۱۳.
Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

فصل از یک کتاب و یا مقالهای 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.

- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.





Source: <https://www.musee-louvre.fr/en/visites/visite-les-arts-et-metiers>

Promenade sur la falaise, Pourville (1882)

Claude Monet (1840 - 1926)

Style: Impressionnisme

Média: Huile sur toile

Dimensions: 66,5 cm x 82,3 cm

Lieu: The Art Institute of Chicago



Les Femmes en Blanc, J.M.W. Turner, 1845. Musée de la Ville de Paris, Paris.

فهرست

سخن سر دبیر

راهنمای نویسندگان به فرانسوی

گزارش:

دومین همایش ملی دانشجویی و اولین
همایش مجازی در دانشگاه تربیت مدرس

اشعار

مصاحبه:

مصاحبه با قهرمان : موسس پلت فورم مجازی
و مشارکتی یادگیری زبان فرانسه

معرفی کتاب:

آثاری که می توانند برایتان جالب باشد

مقالات پژوهشی فرانسوی

– جایگاه تحلیل خطا برای بهبود بخشیدن به

یادگیری ترجمه فرانسه به فارسی در ایران

– روند مناظره نزد زبان آموزان فرانسه در ایران

– بررسی تاثیرات انگیزه بر مشکلات یادگیری زبان

فرانسه نزد دانشجویان

– بررسی مشکلات زبان آموزان ایرانی زبان فرانسه

در کاربرد ضمائر مفعولی مستقیم و غیر مستقیم

– نقش تنوع سبک یادگیری بر عملکرد زبان آموزان

زبان فرانسه

چکیده مقاله ها به فارسی

راهنمای نویسندگان به فارسی



معاونت دانشجویی و فرهنگی و اجتماعی

دانشگاه تربیت مدرس



انجمن علمی دانشجویی زبان فرانسه

دانشگاه تربیت مدرس

دانشگاه تربیت مدرس

Didactra

- ✓ Editorial
- ✓ Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra
- ✓ Rapport
- ✓ Poèmes
- ✓ Entretien
- ✓ La présentation des livres
- ✓ Article de recherche
 - La place de l'analyse d'erreurs pour améliorer l'apprentissage de la traduction du français vers le persan en Iran.
 - Le déroulement du débat auprès des étudiants du FLE en Iran
 - L'impact de la motivation sur les problèmes d'apprentissage de Français chez les étudiants du FLE
 - Analyse des problèmes d'apprenants iraniens du FLE dans l'emploi des pronoms personnels COD et COI
 - Le style d'apprentissage et la performance des apprenants de la langue française en Iran
- ✓ Résumé des articles en persan

