

Sommaire

1

Editorial

2

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

4

Entretien:

Interview avec l'un des plus jeunes membres du corps enseignant à succès de l'Université de Téhéran

7

Rapport:

L'élection du nouveau Conseil de l'Association de l'AILLF

9

La nouvelle

Compte rendu du voyage au Liban

13

Evaluer les apprentissages dans une approche communicatifs (Denise Lussier)

21

Article de recherche

L'apport de la variation du style d'apprentissage sur les performances des apprenants de la langue anglaise en Iran

35

La littérature, le CECRL et les apprenants iraniens

41

La possibilité de la réalisation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE en Iran

55

Une réflexion sur l'enseignement de la traduction et sur ses enjeux dans les universités

7876

Article en persan

Résumés

Rédactrice en chef: Seyedeh Yassamine Sajjadi

Directrice: Fatemeh Khamoush

Secrétaire générale de l'Association: Mobina Ghanbarinia

Conseillère culturelle: Roya Letafati

maître de conférences à l'Université Tarbiat Modares

Comité de rédaction: Seyedeh Yassamine Sajjadi/Fatemeh Khamoush

Sara Sadidi/Sahar Vafaie TajKhatouni/Shiva VahedFariba Yaghoobi/Bitia Hashemian nejad

Setareh Mohaddes/Siavash Hashemian

Éditrice: Motahareh Moradian/Nasrin Esmaeli

La mise en page: Amena Mostafapour

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

Editorial

Seyedeh Yassamine Sadjadi
Rédactrice en chef de Didactra

O mon cœur, j'ai connu la triste et belle joie

D'être trahi d'amour et de l'aimer encore

Guillaume Apollinaire

Depuis la première parution du Didactra bien que bref, nous avons réussi à progresser dans le parcours culturel et scientifique. Aujourd'hui nous vous dédions le cinquième numéro de cette revue préparée avec la coopération et grâce aux efforts du comité de rédaction et scientifique de cette revue, et nous serions vraiment ravis de vous accueillir nombreux dans notre équipe. Dans chaque numéro, Nous avons tenté d'augmenter sa qualité scientifique en profitant des points de vue des experts dans différents domaines, et en augmentant le nombre des articles. Chaque numéro, est le fruit de nos efforts. Donc soyez certain(es) que toutes nouvelles idées et toutes coopérations seront accueillies à bras ouverts. Un remerciement spécial à tous ceux qui ont participé à l'élaboration de ce beau projet.

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

Le lectorat

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

Les articles

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

Les conditions

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

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

3) Les auteurs dont les articles ou rubriques ont été

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

La procédure

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

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

Noter que, en dehors

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

Le format de présentation

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

Tous les textes sont justifiés.

Les notes doivent être réduites au strict nécessaire.

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

Polices à utiliser, interligne

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

Titre 1 : Times New Roman 18, gras.

Titre 2 : Times New Roman 16, normal

Titre 3 : Times New Roman 16, normal

Notes de bas de page : Times New Roman 10

Normal : Times New Roman 12

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

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

1. Références pour monographie (livre) :

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

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

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

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

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

http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2-028.pdf.

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

- Dulac (2004) a observé que ...

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

Rappels typographiques

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

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

Les guillemets typographiques ont « un espace insécable avant »

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

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

Entretien Shiva Vahed

Interview avec l'un des plus jeunes membres du corps enseignant à succès de l'Université de Téhéran

Vous êtes professeur à l'Université de Téhéran, quels sont les avantages et les inconvénients de votre métier ?

Le métier d'enseignant est un métier qui demande beaucoup de passion. Il faut avoir beaucoup d'amour et aimer partager. Les gens qui aiment bien partager, je pense qu'ils réussissent dans le métier de l'enseignement et ça fait partie des avantages. Mais en ce qui concerne les inconvénients, je ne vois pas d'inconvénient sauf que les professeurs ont des emplois du temps très et parfois trop chargés.

Quelles sont les qualités requises pour pouvoir devenir un professeur à votre avis ? Et quel est le plus gros défi auquel la personne à ce poste sera confrontée ?

Le terme de professeur est un terme qui est très chargé de sens mais je préfère le terme de l'enseignant à l'université parce que pour un professeur, on peut énumérer plusieurs qualités. Pour l'enseignant de l'université, si on veut parler au niveau administratif, il faut avoir au moins un doctorat et des publications scientifiques ; il faut passer devant le comité d'embauche, participer dans les colloques, avoir de l'expérience dans l'enseignement même si ce n'est pas dans l'université. Quant au plus gros défi, on peut avoir un niveau d'analyse très différent. La réponse que je vais donner, il s'agit d'une réponse rapide que je donne à une doctorante car on peut poser la question de différentes manières. Je dis donc que le plus gros défi est d'avoir toujours de la curiosité, d'aimer apprendre et de ne pas s'arrêter au milieu de métier.

Vous avez fait vos études doctorales en France, nous voulons savoir qu'attendez-vous de votre expérience en France avant votre arrivée ?

Faire des études dans un autre pays que le nôtre est une activité très enrichissante ; on peut apprendre des choses au niveau culturel, connaître les savoir-faire dans d'autres universités du monde et connaître de nouvelles méthodes. À mon avis, l'avantage le plus important est de créer des liens et de participer dans des réseaux des chercheurs qui permettent d'être au courant des événements scientifiques et présenter les résultats de nos recherches. Aujourd'hui tout se passe sur le Net même si on est en France et le contact se fait par Internet, e-mail, etc. ; le lieu géographique est donc moins important qu'avant. Parfois pour créer ce réseau personnel et individualisé, il faut être dans des réseaux des gens professionnels et participer dans les colloques. Mais ce n'est pas forcément dans le cadre de faire des études en France, ça peut être dans le cadre d'inviter des chercheurs français en Iran ou dans le cadre des petites bourses d'un mois, 2 mois ou 3 mois.

Parlez-vous de l'enseignement virtuel de l'Université de Téhéran ? Quels objectifs ? Et comment ça fonctionne ? Avec quelle technologie ?

On peut dire aujourd'hui que l'enseignement virtuel à l'Université de Téhéran a une longue histoire. Les premières tentatives peuvent remonter aux années 1370 ou 80, c'est-à-dire il y a 20 ans. À l'époque, l'idée était de créer le contenu de l'enseignement ; on pensait qu'on pouvait mettre un professeur devant une caméra, enregistrer une séance et de cette manière, on n'aurait pas besoin d'un professeur qui se déplace chaque jour pour chaque séance. Mais tout de suite on a compris qu'il y a beaucoup de défauts pour cette méthode et le défaut le plus important est le manque d'interaction qui est un élément incontournable de l'enseignement de toutes les matières y compris la langue étrangère. Donc, on a commencé à proposer l'enseignement virtuel, cette fois-ci de manière synchrone c'est-à-dire l'enseignant et les apprenants sont présents ou ils ont la possibilité d'être présents à un moment donné pour avoir des interactions. En ce qui concerne le département de FLE, il y a déjà 3 ans qu'on a commencé à accepter les étudiants de master. Ces derniers sont admis par le ministère de l'enseignement supérieur et ils viennent par le concours. La plate-forme de cette formation est Adobe Connect qui est créée et gérée par l'Université de Téhéran. À partir des moments où on a des étudiants pour le master virtuel, on a l'occasion d'avoir des étudiants de différentes villes et de différentes tranches d'âge c'est-à-dire les gens qui voulaient toujours continuer leurs études, car on n'accepte qu'au niveau de master, mais ils n'avaient jamais l'occasion de le faire. C'est pourquoi je pense c'est une possibilité très importante notamment dans une ville comme Téhéran où il y a la question



de pollution de l'aire, d'embouteillage ; en d'autres termes c'est une solution pour remédier à plusieurs problèmes à Téhéran.

Pourriez-vous nous dire quel est le défi le plus important avec les cours virtuels ?

Maintenant après 3 ans d'expérience, je pense qu'on doit aller vers la méthode hybride et que l'enseignement/apprentissage en hybride fonctionne beaucoup mieux dans le contexte iranien mais c'est à réfléchir. C'est-à-dire qu'on doit combiner quelques séances virtuelles avec quelques séances présentielles et de cette manière, on aurait de meilleurs rendements. Je souligne que c'est nos impressions. Notre impression concerne le fait que parfois au niveau psychologique nos étudiants pensent que comme il s'agit du cours virtuel, ils ont le droit de ne pas y aller, de s'absenter et de ne pas faire des devoirs ; autrement dit ce n'est pas très concrétisé dans leur cerveau. Mais une fois que c'est concrétisé, ils prennent au sérieux. Peut-être ce fait peut augmenter leur participation et leur motivation.

En quoi un enseignement virtuel serait-il plus efficace qu'un enseignement traditionnel ?

Un enseignement virtuel peut être efficace potentiellement parce que : premièrement pour les cours présentiels, on a des contraintes de temps, de lieu, de disponibilité, etc. alors que pour les cours virtuels, on peut en avoir moins ; en outre, ils donnent la possibilité à plus de personnes de faire des études. Deuxièmement c'est le fait que pour les cours virtuels, on peut enregistrer les séances, les voir et les revoir plus tard. Et troisièmement les plates-formes de l'enseignement virtuel donnent beaucoup de possibilités d'échanges. Peut-être si dans les cours présentiels on ajoute ces éléments, là aussi on peut faire des évolutions.

Et finalement, quels conseils pourriez-vous donner à un étudiant qui envisagerait de suivre votre voie ?

Il faut se demander : « est-ce que j'aime cette discipline ou non ? », car la passion est très importante. Si les gens aiment bien partager et enseigner des choses, consacrer leur temps pour le bien-être et l'évolution de quelqu'un d'autre, ce métier peut être intéressant. Pour ce faire, il faut commencer vite c'est-à-dire même quand on est étudiant de licence, de master, etc. ; il faut lire beaucoup et profondément et avoir une vision systémique à savoir lorsqu'il y a un phénomène qui a plusieurs raisons, on doit se demander pourquoi tel phénomène s'est produit sous telle ou telle condition ; il ne faut pas être superficiel et il faut chercher les mécanismes des choses. Un étudiant qui a cette vision, a beaucoup de chance de réussir en didactique des langues.

Je vous remercie d'avoir accepté notre interview et je vous souhaite beaucoup de succès et bonne chance.

Je vous en prie.

Rapport Bita Hashemian Nejad

L'élection du nouveau Conseil de l'Association de l'AILLF



L'assemblée générale de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Française (AILLF) a eu lieu le jeudi 28 juin 2018 afin d'élire le nouveau Conseil de l'Administration de l'AILLF dans la Maison des Sciences Humaines iranienne. Tous les membres de l'Association et les corps enseignants des Départements de Français des Universités iraniennes ont été invités à cette assemblée.

L'assemblée générale de l'Association s'est ouverte à 9 heures avec la participation de la majorité des membres de l'Association et d'une vingtaine des professeurs des universités iraniennes. Au début de la réunion, Monsieur le Docteur Mohammad-Rahim AHMADI, le président de

l'AILLF, a parlé des activités, des programmes effectués par l'Association pendant les quatre dernières années ainsi que des problèmes et des manques existants. Parmi les activités de l'Association pendant cette période, on peut citer : le Colloque international de « Les journées franco-iraniennes de la traduction », l'organisation





des festivals étudiants de théâtre francophonie et la publication de la Revue Plume. Les participants ont également communiqué leurs propositions et leurs avis concernant les activités de l'Association.

Ensuite, les candidats du Conseil de l'Administration de l'Association ont présenté leurs programmes. Les participants à l'assemblée ont ensuite élu, par vote secret, les nouveaux membres du Conseil de l'Administration.

Les membres du Conseil de l'Administration ont été élus comme suit :

Monsieur le Docteur Danial BASANJ, Madame le Dr Nahid SHAHVERDIANI, Monsieur le Dr Hamid Reza SHAIRI, Monsieur le Dr Esfandiar ESFANDI et Madame le Dr LETAFATI ont été élus comme membres principaux du Conseil de l'Administration et Monsieur le Dr Morteza BABAK MOIN et Madame le Dr Marziye ATHARI NIK comme membres suppléants

dudit Conseil. Dans cette réunion, Madame Yassamine SADJADI a été élue en tant que l'inspectrice et Madame le Dr Nassrin FAKHRI en tant que remplaçante de l'inspectrice du Conseil de l'Administration.

La présentation de livre Sara Sadidi

Quelques ouvrages didactiques à ne pas négliger

La bibliothèque universitaire de Tarbiat modares devient de plus en plus riche en matière d'ouvrages francophones ; mais la plupart de ces livres récemment commandés ne sont pas connus des étudiants. C'est pourquoi nous avons décidé d'en présenter quelques-uns à chaque numéro de Didactra. Tous les ouvrages présentés dans cette revue sont donc disponibles à la bibliothèque centrale de l'Université Tarbiat Modares et vous pouvez les emprunter aujourd'hui même. Bonne lecture!



L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère: Le point de vue de la psycholinguistique

Auteur: Daniel Gaonac'h
Editeur : Hachette Éducation
Année de publication:2015
Collection : Profession enseignant
Broché: 168 pages
ISBN: 2012708897

Présentation: L'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire n'est pas toujours avérée. Pourtant, nul ne remet en cause l'intérêt qu'il peut y avoir à commencer l'apprentissage d'une langue étrangère le plus tôt possible, et tous pensent que les jeunes enfants possèdent bien là des dispositions importantes. Ce livre relève quelques malentendus sur ce que peuvent être les avantages de l'enseignement d'une langue à l'école élémentaire, et cherche à partager, sur la base des recherches de la psycholinguistique, ce qui constitue un avantage réel, et ce qui peut aussi constituer des difficultés pour les jeunes enfants.



Enseigner la langue française à l'école : en orthographe rectifiée

Auteur: Carole Tisset
Editeur: Hachette éducation
Année de publication: 2017
Collection: Profession enseignant
Broché: 320 pages
ISBN :2016253185

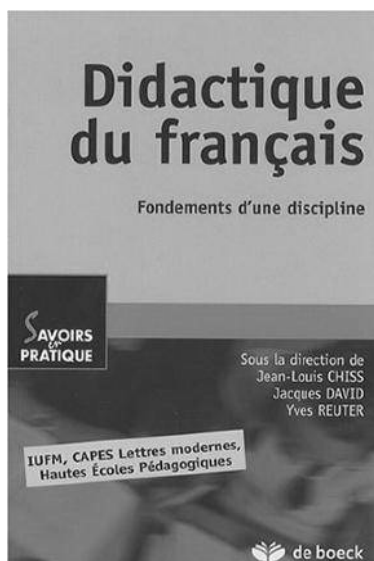
Présentation: Une réflexion pédagogique sur la langue française, objet d'observations, de manipulations, d'essais et de conclusions de l'élève lui-même. L'enfant cherche à décrire le fonctionnement de la langue au lieu d'accepter la terminologie et la description de l'adulte, construisant ses connaissances de manière active. Une démarche à accompagner par des exercices pour faire de la découverte un acquis.



Didactique cognitive de la compréhension et de la production de texte

Auteur: Fatima Zohra Benaïcha
Editeur: Editions universitaires européennes
Année de publication: 2014
Broché: 104 pages
ISBN:384174043X

Présentation: Cet ouvrage vise à analyser l'effet de la relecture en L1 sur la compréhension des textes scientifiques en L2 en contexte plurilingue. Le contenu sémantique de ces textes entraîne des difficultés de compréhension, en raison de la complexité et du degré d'abstraction des idées véhiculées par le texte. Ces types de textes sont difficiles à traiter en raison des difficultés pour le lecteur d'opérer les inférences nécessaires dans un domaine de connaissances moins disponible ou peu familier. De plus, même si l'apprenant parvient à activer les connaissances nécessaires à la mise en mot, celui-ci éprouve des difficultés supplémentaires à verbaliser ses connaissances, car il doit maîtriser non seulement le contenu sémantique, mais aussi le niveau de la surface textuelle en L2. Or les connaissances lexicales, orthographiques et syntaxiques sont souvent insuffisantes. Les résultats ont montré que le recours à la langue d'origine facilite la réactivation et la récupération des connaissances. La démarche expérimentale a permis de rendre compte de l'effet du contexte linguistique et culturel sur l'apprentissage en FLE.



Didactique du français: fondement d'une discipline

Auteur: ouvrage élaboré sous la direction de Jean-Louis Chiss, Jaques David et Yves Reuter

Editeur : De Boeck

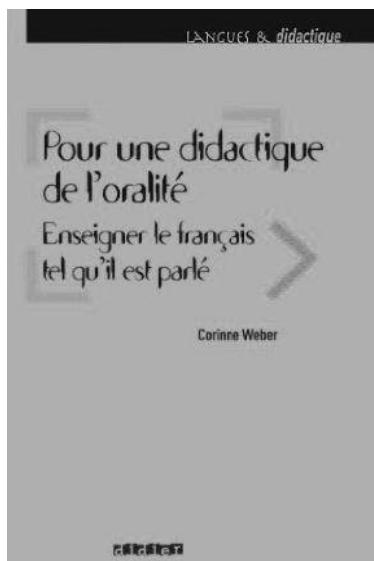
Année de publication: 2008

Collection : Savoirs en Pratique

Broché: 256 pages

ISBN: 2804158691

Présentation: Cet ouvrage constitue une référence dans un domaine, la didactique du français, qui continue à connaître une productivité remarquable. Il s'agit dès lors d'exposer les recherches les plus saillantes, de bien formaliser les acquis et de tracer des perspectives. Trois grands champs d'investigation ont été retenus : d'abord, la constitution de la discipline elle-même, ses grands concepts et ses délimitations ; ensuite, les relations complexes et fructueuses que la didactique du français entretient avec les autres savoirs des sciences humaines ; enfin, les dimensions historiques et sociales d'une discipline qui a vocation à intervenir dans les pratiques scolaires et culturelles. Une introduction situe la genèse de l'ouvrage qui débouche sur une synthèse prolongeant la réflexion et impulsant l'action. Ces travaux conçus pour une large part au sein de la communauté des chercheurs en didactique du français, en particulier l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, s'adressent aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et à tous ceux (spécialistes ou non) qui se sentent concernés par les problèmes de l'enseignement-apprentissage de la langue, de la communication, des textes et des discours.



Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé

Auteur: Corinne Weber
Edition: Didier
Année de publication: 2013
Collection : Langues et didactique
Broché: 336 pages
ISBN: 2278060872

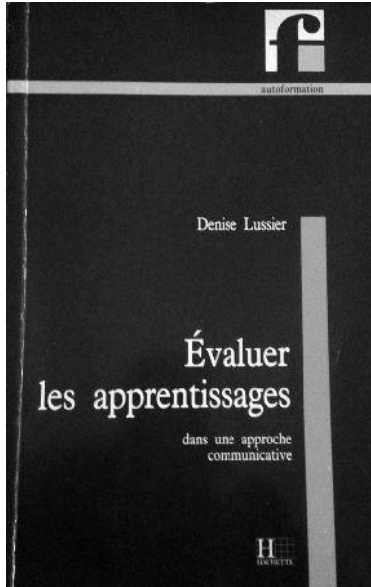
Présentation: Le présent ouvrage a pour objectif de clarifier et de formaliser l'objet « oral », au regard de l'évolution des sciences du langage et de la didactique des langues. Grâce à une meilleure connaissance des enjeux et des systèmes en jeu (morphosyntaxique, grammatical, phonétique, prosodique et variationnel), on lève l'impression de complexité attachée à cette activité langagière ; on élargit ainsi le périmètre de la « grammaire de l'oralité » dans une perspective didactique.

De nombreuses années de formation en France et hors de France d'étudiants et d'enseignants de français langue étrangère ont orienté ce cheminement réflexif pour pouvoir appréhender plus sereinement son enseignement/apprentissage en situation d'interaction et saisir les connaissances (et les actions) les plus rentables que l'enseignant peut apporter à l'apprenant sur le langage et ses mécanismes.

Ce livre a donc pour rôle d'aider les futurs formateurs, les jeunes chercheurs et les praticiens à comprendre toutes les ramifications en réseau dans l'activité langagière et à saisir de façon plus précise les propriétés impliquées dans l'expérience interactionnelle. Il est également conçu pour tendre vers un changement de perception du français tel qu'il est parlé, comme arme contre les barrières idéologiques et normatives.

Références sitographiques:

www.editions-ue.com
www.amazon.fr
www.cairn.info
www.laprocedure.com



Évaluer les apprentissages dans une approche communicative (Denise Lussier)

Fariba Yaghoobi/Doctorante à l'Université Tarbiat Modares

1-Evaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations et à les rendre significatives ; à porter des jugements sur les données recueillies ; à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Alors cette démarche comprend quatre étapes essentielles : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

1-1- L'intention d'évaluation

On évalue souvent et pour diverses raisons dans le système scolaire mais on le fait généralement avec une intention reliée à une fonction formative ou à une fonction sommative.

L'évaluation sommative est la fonction d'évaluation employée à la fin d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. L'évaluation sommative se veut globalisante et elle doit refléter un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves ou pour l'ensemble des élèves.

On lui attribue une valeur administrative fortement normative qui consiste à juger de la qualité des apprentissages et à déterminer le niveau de réussite des élèves.

L'évaluation formative se situe au début, au cours ou à la fin d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue (Allal, 1984). Les enseignants l'utilisent depuis toujours mais de façon plus informelle que l'évaluation sommative. Elle vise à régulariser les activités d'apprentissages, à soutenir les efforts des élèves et à

vérifier leurs acquis à diverses étapes. Elle se complète par le biais d'activités correctives, d'activités de renforcement ou d'activités d'enrichissement qui sont recommandées de la part de l'enseignant afin d'assurer la progression constantes des apprentissages.

1-2-La mesure

La mesure est une étape de l'évaluation permettant de recueillir des informations et des données qualitatives ou quantitative pour éclairer le jugement et la prise de décision. Elle implique trois

opérations : La collecte des données, l'organisation des données et l'interprétation des données.

1-2-1-Collecter des données

Mesurer c'est avant tout recueillir des informations directement reliées à ce que l'on veut mesurer. Il peut s'agir de procédés utilisés de manière informelle comme l'observation, le questionnaire, l'analyse des réponses des élèves ou de procédés plus formelle requérant l'utilisation d'un instrument de mesure tels que le questionnaire, la grille d'évaluation, l'échelle d'attitudes, la grille d'auto-évaluation.

1-2-2-Organiser les données

Cette deuxième opération consiste à faire un choix dans les informations recueillies afin de déterminer celles que l'on veut analyser. Il s'agit

de codifier et de regrouper par catégories ou par sous-groupes les informations à partir desquelles on voudra porter un jugement et finalement de procéder à l'analyse de ces données.

1-2-3-Interpréter les résultats

Mesurer c'est aussi tirer toutes les significations possibles à partir des données recueillies, organisées et analysées. A cette étape de la mesure, il importe de rendre les données significatives en fonction de l'intention d'évaluation et des décisions à prendre. Pour ce faire, deux interprétations sont possibles : l'interprétation normative ou l'interprétation critérielle.

L'interprétation normative traduit un résultat de mesure en terme de comparaison avec les résultats d'un ou de plusieurs groupes d'élèves. Elle permet de situer chaque élève par rapport à la moyenne de son groupe ou d'autres groupes de même niveau.

L'interprétation critérielle consiste à vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage du programme d'études visés et ce, sans égard pour les autres élèves. Alors L'évaluation est centrée sur l'élève et sur le degré de réalisation de ses apprentissages.

1-3-Le jugement

Le jugement est l'étape cruciale de l'évaluation et il consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages en fonction des informations recueillies. Il doit s'appuyer sur des faits, sur des observations recueillies en cours d'apprentissage et sur les résultats de mesure. Pour avoir un jugement raisonnable l'enseignant doit prendre en considération la qualité des apprentissages visés, la démarche d'enseignement/apprentissage et les circonstances atténuantes car ces trois éléments peuvent bien influencer les résultats obtenus.

Pour porter un jugement qui soit justifié, l'enseignant en considérant un niveau de performance minimal ou un seuil de réussite se donne un critère de performance pour évaluer de façon équitable et rigoureuse la performance des élèves. Dans les examens à correction objective, chacun des items ne comporte qu'une seule réponse plausible alors le critère de performance utilisé est la bonne réponse et il repose sur le nombre de bonnes réponses requis pour affirmer que l'élève satisfait aux exigences minimales demandées.

Quant aux examens à correction subjective dans lesquels l'élève doit fournir des réponses ouvertes, l'utilisation d'une échelle d'appréciation comportant des critères de performance s'avère essentielle pour mesurer les divers éléments impliqués dans les apprentissages visés. Ce qui est important est que cette échelle peut être divisée en quatre niveaux tels que réussite très satisfaisante, réussite satisfaisante, réussite insatisfaisante et échec. Il est à noter que les critères utilisés doivent prendre en compte l'approche d'enseignement préconisée.

1-4-la décision

C'est l'étape ultime de la démarche d'évaluation et elle est liée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ. Prendre une décision signifie faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études. Il existe deux types de décisions. Le premier consistant à assurer la progression des apprentissages en cours de route concerne l'évaluation formative dont le rôle relève de l'enseignant face à sa démarche d'enseignement avec chacun de ses élèves. Le second type de décision visant à assurer une reconnaissance équitable des apprentissages pour chacun des élèves dépasse les limites de la classe. La responsabilité de cette sorte de décision qui est en relation avec l'évaluation sommative est partagée entre l'enseignant et les instances institutionnelles ou les pouvoirs publics impliqués. Il est à mentionner que le type de décision à prendre est directement relié au type d'évaluation.

2-La congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation



Il existe toujours une concurrence et une cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Autrement dit il faut savoir ce que l'on enseigne pour savoir ce que l'on veut évaluer et afin d'y parvenir il est indispensable de prendre en considération les fondements théoriques et l'approche théorique d'enseignement préconisée, les objectifs d'apprentissage, les situations d'apprentissage vécues par les élèves et les activités d'évaluation.

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage il y en a quatre types :

- Un objectif global qui spécifie l'approche d'enseignement

- Des objectifs généraux pour décrire les intentions poursuivies

- Des objectifs terminaux ou spécifiques explicitant les objectifs généraux et décrivant les comportements ou les types de performance attendus chez l'élève pour décider du degré de maîtrise du programme d'études

- Des objectifs intermédiaires stipulant les comportements qui vont favoriser l'atteinte de chacun des objectifs terminaux.

Quant à l'approche communicative les objectifs sont axés sur le développement d'habiletés. C'est à dire que le savoir-faire et le niveau de performance des élèves

priment sur leurs savoirs et sur leurs connaissances de la langue étrangère ou seconde puisque les intermédiaires sont assujettis aux objectifs terminaux. De façon globale les objectifs d'apprentissages en langue étrangère ou seconde sont définis en termes de performance centrées sur l'apprenant et axée sur le développement d'habiletés qui visent l'interaction sociale et doivent être utilisées dans des contextes sociolinguistiques riches et diversifiés pour favoriser un langage authentique.

3-Vers l'évaluation des habiletés

L'évaluation dans l'approche communicative est centrée sur l'évaluation de la compétence de communication qui comprend la compétence linguistique, compétence sociolinguistique et socioculturelle, compétence discursive et celle de stratégie. De fait, évaluer des habiletés c'est évaluer un savoir-faire ou une performance en contexte de communication. Parmi les éléments représentatifs des habiletés langagière on retrouve les habiletés linguistiques dites réceptives (compréhension orale et écrite) et productrices (production écrite et communication orale).

On évalue des habiletés linguistiques par le biais de tâches évaluatives axées sur la performance telles que le jeu de rôle, la solution de problèmes, l'écoute de dialogues, la description de photographie, le récit d'une aventure, la compréhension d'un texte etc. Il s'agit alors de demander aux élèves d'effectuer ces tâches en situation de communication aussi réelle que possible. Pour y parvenir on intègre aux scénarios d'évaluation les quatre habiletés linguistiques en utilisant les types d'items usuels de



base adaptés au renouveau pédagogique. Il en existe six auxquels on se réfère en évaluation : le choix multiple, l'appariement, le réarrangement, l'alternative, les réponses courtes et finalement les réponses élaborées.

Ce qui est important est qu'élaborer une situation d'évaluation dans le contexte d'une approche communicative demande d'identifier différents paramètres : une mise en situation¹, une tâche à effectuer, une consigne², un barème de correction³ et un seuil de réussite⁴.

3-1- Evaluer les habiletés langagières

Dans l'approche communicative il est insisté d'utiliser la langue en contexte situationnel. En ce qui concerne les situations d'évaluation, elles doivent permettre de juger dans quelle mesure l'élève est capable d'employer la langue étrangère ou seconde dans des situations de communication réelles ou simulées. Autrement dit, elles visent à évaluer son niveau de performance ou son habileté à comprendre et à communiquer des messages oraux et écrits. Il faut aussi ajouter que la mesure à interprétation critérielle en éducation consiste à :

- Identifier le trait ou l'habileté à mesurer
- Définir les propriétés et les caractéristiques directement mesurables du trait ou de l'habileté
- Fixer les critères pour évaluer le niveau de performance.

Les critères de performance sont au choix de l'enseignant ou de l'institution compte tenu

1. Il importe de créer des situations d'évaluation qui placent l'apprenant dans un contexte de communication le plus authentique.
2. L'évaluateur doit donner à l'apprenant des directives claires et complètes quant à la tâche qui lui est demandée.
3. Le barème établit la valeur allouée à chacun des éléments d'une bonne réponse en fonction de l'importance relative accordée à chaque objectif d'apprentissage.
4. Le seuil de réussite exprime le nombre ou le pourcentage de questions auxquelles les apprenants doivent répondre correctement pour que leur performance soit jugée acceptable.

du niveau d'apprentissage des apprenants, du degré de maîtrise des objectifs visés et de l'importance accordés au développement de l'habileté en classe. Cependant, dans une approche communicative, les critères devraient s'inspirer des composantes linguistiques, sociolinguistiques, socioculturelles et discursives.

3-1-1-Typologie des situations d'évaluation en habileté réceptives (compréhension orale et écrite)

Les habiletés langagières de compréhension peuvent être regroupées en cinq habiletés-synthèse : repérer, réorganiser, comparer, inférer et apprécier

Ce qui est remarquable est que le regroupement des habiletés langagières en habiletés-synthèses peut aider l'enseignant en ce qui concerne la planification de ses activités d'enseignement, cela peut aussi comporter de sérieux avantages pour l'évaluateur dans l'élaboration des tâches évaluatives et finalement un tel regroupement permet aux apprenants d'avoir une compréhension univoque du développement d'une habileté. Pour mieux regrouper les habiletés langagières, il convient de déterminer les caractéristiques propres à chacune des habiletés selon le niveau d'apprentissage des apprenants. Autrement dit, à chaque niveau de complexité d'habiletés correspond un ensemble spécifique de tâches évaluatives.

3-1-1-1-Les catégories des tâches évaluatives

Lorsqu'il s'agit d'évaluer des habiletés, les tâches évaluatives deviennent les composantes essentielles de toutes situations d'évaluation puisqu'elles permettent de vérifier si les apprenants ont effectivement développé l'habileté visée. Alors pour chaque niveau d'habiletés-

synthèse (repérer, regrouper, comparer, inférer et apprécier), il est possible d'identifier certains types de tâches évaluatives choisies selon l'habileté visée chez les apprenants.

Repérer : reconnaître des traits physiques/ des mots clés/l'idée principale/décoder un message/ sélectionner une information appropriée etc.

Regrouper : classer ou associer des individus, des objets et des événements à partir d'un texte, condenser des informations, des opinions, des commentaires, reconstituer l'ordre chronologique.

Comparer : identifier des éléments de même nature, distinguer des ressemblances et des différences etc.

Inférer : trouver des relations de cause à effet, effectuer des choix à partir d'une information ou d'une situation quelconque, trouver des expressions équivalentes, prédire des événements etc.

Apprécier : donner un avis, une opinion, critiquer un texte, évaluer un événement etc.

3-1-1-2- Les techniques d'évaluation

Toutes les techniques d'évaluation ne présentent pas le même degré de difficulté pour les apprenants. Il s'agit de varier les types d'items (le choix multiple,

l'alternative, l'appariement, le réarrangement, la question à réponse courte ou à réponse élaborée), la nature et le type de stimuli (le stimulus oral, le stimulus écrit et le stimulus visuel) pour en modifier le niveau de complexité. Il est évident qu'un item à choix multiple est plus facile à répondre qu'une question à réponse élaborée car cette dernière demande à l'apprenant d'utiliser plus d'habiletés mentales supérieures.

Concernant la nature et le type de stimuli, il est à noter qu'en compréhension orale, on utilise le stimulus oral (quand on a recours à l'enregistrement sur cassette d'énoncés) ou visuel (pour les bandes dessinées) et en compréhension écrite, on utilise le stimulus écrit ou bien visuel. De plus, en compréhension orale ou écrite, un stimulus peut être contraignant (lorsqu'il ne laisse aucun choix de réponse à l'apprenant) ou semi-contraignant (lorsqu'on demande à l'apprenant de résumer dans sa langue maternelle le message reçu dans la langue seconde)

3-1-2-Typologie des situations d'évaluation en production orale et écrite

En production, les habiletés

langagières peuvent être regroupées sous quatre habiletés-synthèse : réutiliser, interroger, affirmer, interagir

3-1-2-1-Les catégories des tâches évaluatives

Pour chaque niveau d'habiletés-synthèse il est possible d'identifier certains types de tâches évaluatives. Ces tâches peuvent même être de complexité différente.

Réutiliser : reproduire un message dans ses mots, reformuler une demande, lire un texte et le résumer.

Interroger : poser des questions d'information.

Affirmer : formuler un énoncé en réponse à un stimulus, répondre à une question, donner son avis, exprimer ses sentiments, décrire une situation, expliciter un texte, le compléter ou en extraire des éléments, raconter une histoire etc.

Interagir : échanger ou comparer de l'information, discuter sur un sujet, débattre une question.

En production orale lorsqu'on parle de communication on se réfère à l'émetteur (l'encodeur) et le récepteur (le décodeur). Dans une situation d'évaluation de production orale, l'apprenant peut être placé en situation d'émetteur si on lui demande de réutiliser ou d'affirmer ou il sera en situation d'émetteur/

récepteur si on lui demande d'échanger, de discuter ou de débattre une question.

3-1-2-1 Les techniques d'évaluation

Quand on parle des techniques d'évaluation en production orale et écrite, il s'agit de varier les types d'items (qui sont pareils avec les habiletés langagières de compréhension orale et écrite) et la nature et le type de stimulus (la présence ou l'absence d'un stimulus représente un premier niveau de complexité). En ce qui concerne le type de stimulus il en existe trois types :

-contraignant : copie d'un modèle, dictée, complétion de mots ou de phrases, réplique à une réplique ou transformation d'après un texte etc.

-semi-contraignant : complétion libre selon un texte, réponse libre appropriée à une question, résumé d'un texte écrit, rédaction d'après des consignes, prise de note d'après un texte oral ou écrit.

-peu ou non contraignant : rédaction sur un thème-expression d'opinions ou rédaction libre

4-Elaborer un instrument de mesure

4-1-La planification d'un instrument de mesure

La planification d'un instrument de mesure étant en lien avec l'intention d'évaluation, la mesure, le jugement et la décision suppose quatre étapes :

-Définir le contexte d'évaluation et les principes à respecter : cela dépend de l'approche par laquelle les apprenants apprennent une langue étrangère.

-Identifier et décrire les habiletés visées par la mesure et les caractéristiques de ces habiletés : il faut parvenir à un programme d'études et aux objectifs d'apprentissage en identifiant les habiletés mesurables et en décrivant les contenus et les éléments notionnels comme les éléments lexicaux,

grammaticaux, sociolinguistiques et socioculturels.

-Etablir l'importance relative de chaque habileté et son traitement en évaluation : dans une unité d'enseignement/apprentissage chaque habileté ou sous-habileté ne reçoit pas le même traitement et il est d'usage d'écrire l'importance relative accordée à chaque habileté en termes de pourcentage, de nombre de tâches ou d'items que l'on veut proposer à l'apprenant et finalement on fixe un seuil de réussite pour chaque objectif, ce qui nous donne un seuil global pour l'ensemble de l'unité d'enseignement.

-Regrouper les habiletés langagières selon les habiletés-synthèse à l'aide d'un tableau à double entrée, justifier chacune des dimensions du tableau et établir leur importance relative : il faut regrouper les connaissances et les habiletés autour de concepts intégrateurs¹ et d'habiletés-synthèse. Ces regroupement s'appellent des dimensions et deviennent les objectifs d'évaluation. Ces liens logiques et fonctionnels entre les habiletés-synthèse et les concepts intégrateurs se caractérisent dans un tableau où les composantes prennent et se conjuguent les unes aux autres. la rencontre d'une habileté-synthèse et d'un concept intégrateur génère ce qu'il est convenu d'appeler une dimension (Auger et Fréchette, 1989). Chaque dimension doit donner lieu à des comportements observables et constituer les objectifs d'évaluation.

4-2-Le scénario d'évaluation

L'approche communicative se définit comme une approche favorisant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde en contexte,

1. Éléments d'un contexte de situation de communication intégrant les quatre habiletéslinguistiques

comme un objet d'appropriation sociale. On attache donc une plus grande importance à l'ensemble du discours et à ses effets sur les interlocuteurs en référence à la situation de communication en cause. Désormais, il n'est plus question de séparer le langage et d'enseigner chacune des habiletés linguistiques – compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite- comme des entités séparées. Il est donc important pour les apprenants de pouvoir utiliser simultanément l'une ou l'autre des habiletés linguistiques dans des situations de la vie courante et d'avoir des activités d'apprentissage les plus authentiques et semblables aux situations de la vie réelle.

En ce qui concerne le scénario d'évaluation, il faut présenter des situations d'évaluation représentatives de la démarche d'enseignement/apprentissage et ainsi que un instrument de mesure intégrant les quatre habiletés linguistiques. Afin d'y arriver il faut identifier et décrire les habiletés visées, établir leur importance relative pour finalement les regrouper dans un tableau-synthèse et dans la dernière étape il sera possible de présenter le scénario d'évaluation selon le vécu des apprenants. Pour le choix de l'instrument de mesure, il s'agit d'identifier les habiletés linguistiques, les objectifs d'apprentissage visés et les notions qui s'y rattachent en référence à l'unité d'enseignement. Concernant l'approche communicative, il s'agit d'évaluer les quatre habiletés linguistiques.

5-conclusion

Dans l'enseignement d'une langue, le savoir ou autrement dit l'acquisition de connaissances linguistiques ou autre et la manipulation de notions, perd de son

importance au profit du savoir-faire de l'élève, mettant l'accent sur le développement des habiletés langagières dans divers contextes de situation de communication. De nos jours, le « savoir-apprendre », le « savoir-faire » et le « savoir-être » prédominent dans le programme d'étude.

L'évaluation des apprentissages n'est donc pas une fin en soi et évaluer, c'est certes vérifier si les objectifs d'un programme d'études sont atteints, mais c'est aussi recueillir des renseignements sur la progression des apprentissages. Evaluer, c'est être capable de déceler les forces et les faiblesses des élèves, d'identifier les raisons de leur difficultés, de découvrir à quel moment de leur chemine, elles se sont produites et ce, afin de concevoir un enseignement plus adaptés et de mettre en place des mesures d'appuis appropriées pour éviter l'échec scolaire.

D'autre chose à ajouter est que dans l'évaluation tout comme l'enseignement, nous avons le devoir de promouvoir une approche systémique permettant de faire le partage entre subjectivité (la perception individuelle) et l'objectivité (le concept d'une démarche d'évaluation). Alors l'évaluation des apprentissages fait ressortir les caractéristiques professionnelles (la relation d'aide, le diagnostic, la mise en place d'un enseignement adapté, le renforcement, voire l'enrichissement des apprentissages en fonction des besoins des groupes d'élèves) plus qu'opérationnelles (les calculs statistiques, la comptabilisation des notes et la consignation au bulletin) qui incombent à l'enseignant dans sa classe. La qualité et la rigueur de ses jugements et de ses prises de décision donnent toute sa signification à l'évaluation « pédagogique ».

L'apport de la variation du style d'apprentissage sur les performances des apprenants de la langue anglaise en Iran

Mansoureh SADJADI¹

Département de la langue anglaise, section d'Abadeh, université azad islamique, Abadeh, Iran

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'examen d'IELTS. Pour mener cette étude un groupe de 90 candidats iraniens a été sélectionné. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire et les résultats obtenus d'un examen exemplaire d'IELTS. 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'examen d'IELTS 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 d'IELTS 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, examen IELTS, préférences de style d'apprentissage

1- Doctorante en didactique d'anglais, Université Azad islamique, Shiraz

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 la présente 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 dans l'examen d'IELTS. Cette étude a également examiné comment la variation due aux différences



IELTS

dans les styles d'apprentissage conduit des candidats iraniens au succès dans l'examen d'IELTS. Par conséquent, la présente étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes:

Q1: Quelle est la préférence de style d'apprentissage la plus courante parmi les apprenants iraniens de l'anglais langue étrangère?

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 de l'anglais langue étrangère ont-elles un impact significatif sur la performance dans différents types d'items des compétences linguistiques?

Pour trouver des réponses aux questions de recherche, la présente 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 la présente 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'antécédent 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 Mirtaher, 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 (Levin et al., 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 Mirtaheri, 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 d'IELTS, 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'anglais 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 anglais. 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 ont attiré 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, 90 candidats iraniens d'IELTS 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 35 hommes et 55 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 de l'IELTS consistait à passer l'examen IELTS en tant qu'un indicateur sûr, valide et fiable d'un niveau acceptable des compétences langagiers et communicative en anglais 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 de l'IELTS (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.

Le tableau 1 illustre les résultats

Tableau 1

Fréquence des différents styles d'apprentissage

Style	fréquence	pourcentage	pourcentage valide
Activistes	15	16.67	16.7
réflecteurs	40	44.44	44.4
théoriciens	12	13.33	13.3
Pragmatistes	23	25.56	25.6
Total	90	100	100

Comme le montre le tableau 1, une majorité de candidats (44,44%, 40 candidats) ont été reconnus comme réflecteurs alors que 25,56% d'entre eux (23 candidats) avaient un style d'apprentissage pragmatiste. De plus, 16,67% des candidats (15 candidats) ont bénéficié du style d'apprentissage activiste et le théoricien a eu le style d'apprentissage le moins fréquent parmi les candidats iraniens de l'IELTS dans cette étude (13,33%, 12 candidats).

Statistiques descriptives de l'épreuve exemplaire d'IELTS

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

Tableau 2

Statistiques descriptives de base pour l'examen IELTS fait par des groupes d'apprentissage

Style	N	moyen	SD	Std moyen
Activistes	15	6.167	.66542	.22181
Réflecteurs	40	5.425	.45154	.19874
Théoriciens	12	5.75	.51844	.21454
Pragmatistes	23	5.304	.42141	.19451

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

Résultats de l'ANOVA pour l'examen d'IELTS

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 d'IELTS. Pour atteindre cet objectif, les statistiques du groupe ont d'abord été obtenues pour chaque groupe et également pour la performance dans l'examen d'IELTS. 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 groupe de style d'apprentissage a surpassé les autres.

Tableau 3

Résultats obtenus de l'analyse de l'ANOVA sur l'examen d'IELTS

	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			

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 d'IELTS

Comme il a déjà été mentionné, les candidats des différents groupes de style d'apprentissage différent dans le niveau de maîtrise de l'anglais, car ils avaient différents moyens de scores de dans l'examen d'IELTS. Mais nous ne savons pas exactement quels groupes sont différents les uns des

moyen du groupe ACTIVIST était significativement plus élevé que les scores moyens des autres groupes et ce

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.

Tableau 4

Test de Sheffe sur les scores de l'examen d'IELTS

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

Sur le tableau 4, les différences significatives sont tapées en gras. La différence entre les activistes et les réfecteurs et aussi la différence entre les activistes et les styles d'apprentissage pragmatiques sont significatives (à $p = 0,05$). La différence entre les réfecteurs 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'anglais 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 d'IELTS 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

Tableau 5

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

Tâche de compréhension orale	Groups de styles d'apprentissage	N	moyen	Std. Déviation	Std. Erreur de moyenne
Complétion d'une note	P	23	4.51	.4198	.1128
	A	15	6.53	.5541	.1269
	R	40	7.86	.6121	.2415
	T	12	5.80	.6321	.1324
D'un formulaire Complétion	P	23	5.21	.5141	.1197
	A	15	5.63	.5341	.2214
	R	40	5.53	.6641	.3121
	T	12	5.29	.4562	.1248
Questions à choix multiples	P	23	4.91	.3541	.2264
	A	15	6.03	.7011	.1947
	R	40	5.36	.6321	.2054
	T	12	6.15	.5874	.1921
Complétion des phrases	P	23	5.68	.4511	.2314
	A	15	5.31	.6411	.2159
	R	40	5.07	.4112	.3214
	T	12	4.70	.4541	.1981
Questions d'association	P	23	4.29	.5121	.2154
	A	15	5.17	.4562	.2234
	R	40	4.93	.4944	.2466
	T	12	5.83	5411.	.1219

Les résultats sont résumés dans les tableaux 6_10.

Tableau 6

Différence moyenne de la tâche de complétion de la note parmi les quatre groupes

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

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.

Tableau 7

Différence moyenne de la tâche de complétion de formulaire parmi les quatre groupes

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

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.

Tableau 8

Différence moyenne des tâches de complétion multiples parmi les quatre groupes

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

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.

Tableau 9

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

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

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.

Table10

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

	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		
Total	62.111	89			

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 d'IELTS 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 d'IELTS 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

Tableau 11

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

Tâches de compréhension écrite	Groupes de style d'apprentissage	N	Moyen	Std. Déviation	Std. Erreur de moyenne
Tâches d'association	P	23	5.04	.7842	.2215
	A	15	5.68	.6484	.1987
	R	40	5.51	.6428	.2584
	T	12	5.93	.6481	.2365
Tâches de Complétion	P	23	5.29	.6384	.3254
	A	15	5.60	.7014	.2145
	R	40	5.69	.6415	.2158
	T	12	4.63	.6982	.3658
Questions alternatives	P	23	5.80	.6345	.2158
	A	15	7.04	.6122	.2195
	R	40	4.87	.5321	.2358
	T	12	4.93	.3941	.2987

Questions à choix multiples	P	23	5.37	.4322	.2984
	A	15	5.60	.4219	.2734
	R	40	5.36	.6641	.2648
	T	12	5.86	.5641	.2642
les items à réponse courte	P	23	5.91	.6412	.2547
	A	15	5.83	.5411	.2674
	R	40	5.75	.7412	.2357
	T	12	5.43	.6214	.2351

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.

Tableau 12

Différence moyenne des tâches d'association parmi les quatre groupes

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

La différence n'est pas statistiquement significative parce que $0,786 > p = 0,05$.

Table13

Différence moyenne des tâches de complétion parmi les quatre groupes

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

La différence n'est pas statistiquement significative parce que $0,139 > p = 0,05$.

Tableau14

Différence moyenne des questions alternatives parmi les quatre groupes

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

La différence est significative.

Table15

Différence moyenne des tâches à choix multiples parmi les quatre groupes

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

La différence n'est pas statistiquement significative.

Table16

Différence moyenne des tâches à réponses courtes parmi les quatre groupes

	Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Entre les groups	4.979	3	1.660	2.180	.096
Dans les groups	65.458	86	.761		
Total	70.436	89			

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 d'IELTS 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 d'IELTS, 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 d'IELTS 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 d'IELTS. 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'anglais 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 particuliers. 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 de l'IELTS. 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.

References

- 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.
- Honey, P., & Mumford, A. (2006). *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 IELTS 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*. tesel-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*.

Les articles de recherche

La littérature, le CECRL et les apprenants iraniens

Nastaran Movaghar Khoshbakht, Master du FLE / Université Tarbiat Modares

Résumé

La littérature n'est que la langue et la culture d'une nation. Quand nous parlons de l'apprentissage d'une nouvelle langue, tout de suite entrent en jeu d'autres composantes de la langue telle que la culture et la compétence interculturelle. Pourtant pendant des décennies, la littérature a été éliminée de la didactique du FLE et depuis peu de temps sa place est plus ou moins considérée surtout dans le CECRL. Mais pas encore la place telle qu'elle mérite. En fait, nous y retrouvons des lacunes qui sont des repères de la perplexité face à la littérature. Or, l'apprenant iranien a besoin de la littérature (le miroir de la société de la langue cible) dès le début de son apprentissage puisqu'il est loin du pays de la langue cible (ici la langue française) aussi culturellement que régional.

Mots-clés : Littérature, CECRL, Enseignement, Culture, FLE, Interculturalité, Apprenants iraniens

Introduction

Au dix-neuvième siècle et dans les méthodologies traditionnelle, l'enseignement des langues était basé sur la littérature ; mais sur la forme de celle-ci plutôt que le sens. Car on privilégiait la grammaire comme la partie principale de l'apprentissage et donc la forme littéraire se considérait comme primordiale. Au début de vingtième siècle jusqu'aux années soixante, la littérature a été disparue de la méthodologie directe, audio-orale et SGAV. Mais avec l'approche communicative et la notion de document authentique, le texte littéraire entre en classe. Enfin dans le CECRL dont la perspective préconisée est de type actionnel, la littérature est considérée comme une partie intégrante du patrimoine culturel.

Ce qui nous préoccupe en l'occurrence est de savoir quelle place occupe la littérature

en didactique des langues et surtout chez les apprenants iraniens ?

Alors nous nous permettons de nous poser les questions ci-dessous de façon à pouvoir trouver des réponses satisfaisantes au cours de notre recherche:

Est-ce que la littérature dans le CECRL occupe la place telle qu'elle mérite ?

Quels sont les besoins des apprenants iraniens loin du pays de la langue cible ?

Il semble que la littérature dans le CECRL se voit comme un luxe qui n'a pas de place déterminée dans la grille pour l'autoévaluation concernant les niveaux débutants et intermédiaire. D'autre part chez les apprenants iraniens, ce qui paraît comme urgent, c'est de se familiariser avec la culture de la langue cible à travers la littérature de celle-ci.

Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence ?

«Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en EuroDpe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. (CECR, 2001, p. 9)

La littérature et le CECRL

Dans le cadre, on découvre au quatrième chapitre, une partie consacrée à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites. Elles comprennent des activités comme

- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
 - l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination [...]
 - le théâtre (écrit ou improvisé)
 - la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
 - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
 - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.
- (CECR, 2001 : 47)

Il précise que « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques ».

Niveaux commun de compétences

A1	
A2	
B1	*
B2	Comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
C1	Comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.
C2	Lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire. / je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

* Au niveau B1, le texte littéraire est convoqué de façon indirecte. L'apprenant doit être capable de « raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer [ses] réactions ».

Dans la « grille pour l'autoévaluation » visée à constituer un référentiel de compétences, on peut observer des traces de la littérature aux niveaux B2, C1, C2.

Il semble que le cadre n'est pas d'accord de prendre en charge la littérature dès le début de l'apprentissage et c'est pourquoi qu'on trouve une lacune dans la grille. Alors qu'utiliser la littérature de manière pratique dans les niveaux A1, A2 et B1 sera sans aucun doute réalisable.

L'approche actionnelle

La perspective actionnelle préconisée par le cadre conduit des apprenants à être un acteur social et accomplir des tâches :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi,

de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2001 :15)

Qu'est-ce qu'un acteur social?

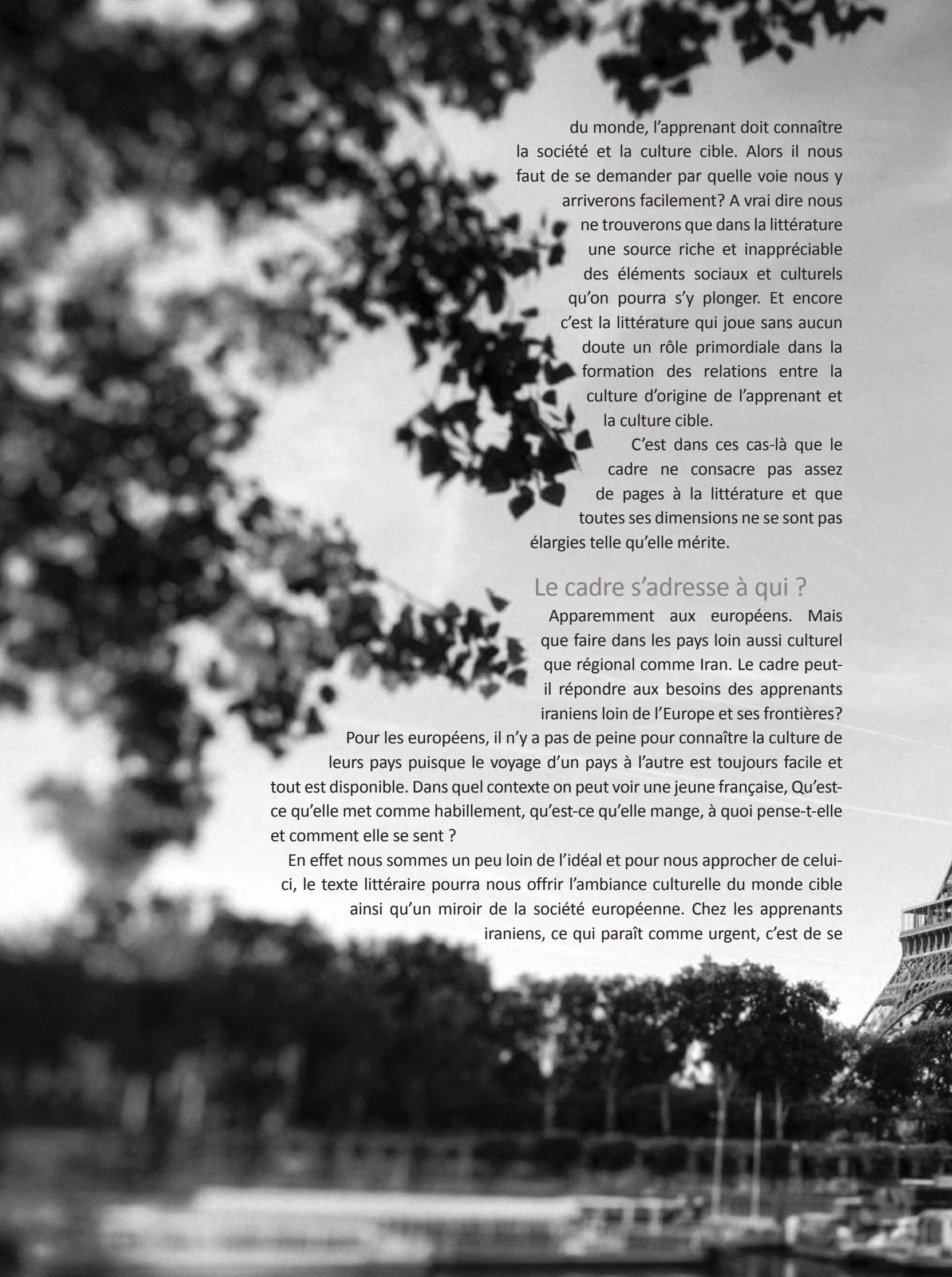
Comment y atteindre?

Un bon acteur c'est celui qui pourra jouer parfaitement tous les rôles dans la vie en utilisant des différents niveaux de langue.

En effet la littérature nous offre l'occasion d'être dans le bain de la société française et de devenir un bon acteur qui joue tous les rôles de la vie.

Savoir socioculturel et la conscience interculturelle

Selon le cadre, pour atteindre à la connaissance



du monde, l'apprenant doit connaître la société et la culture cible. Alors il nous faut de se demander par quelle voie nous y arriverons facilement? A vrai dire nous ne trouverons que dans la littérature une source riche et inappréciable des éléments sociaux et culturels qu'on pourra s'y plonger. Et encore c'est la littérature qui joue sans aucun doute un rôle primordiale dans la formation des relations entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture cible.

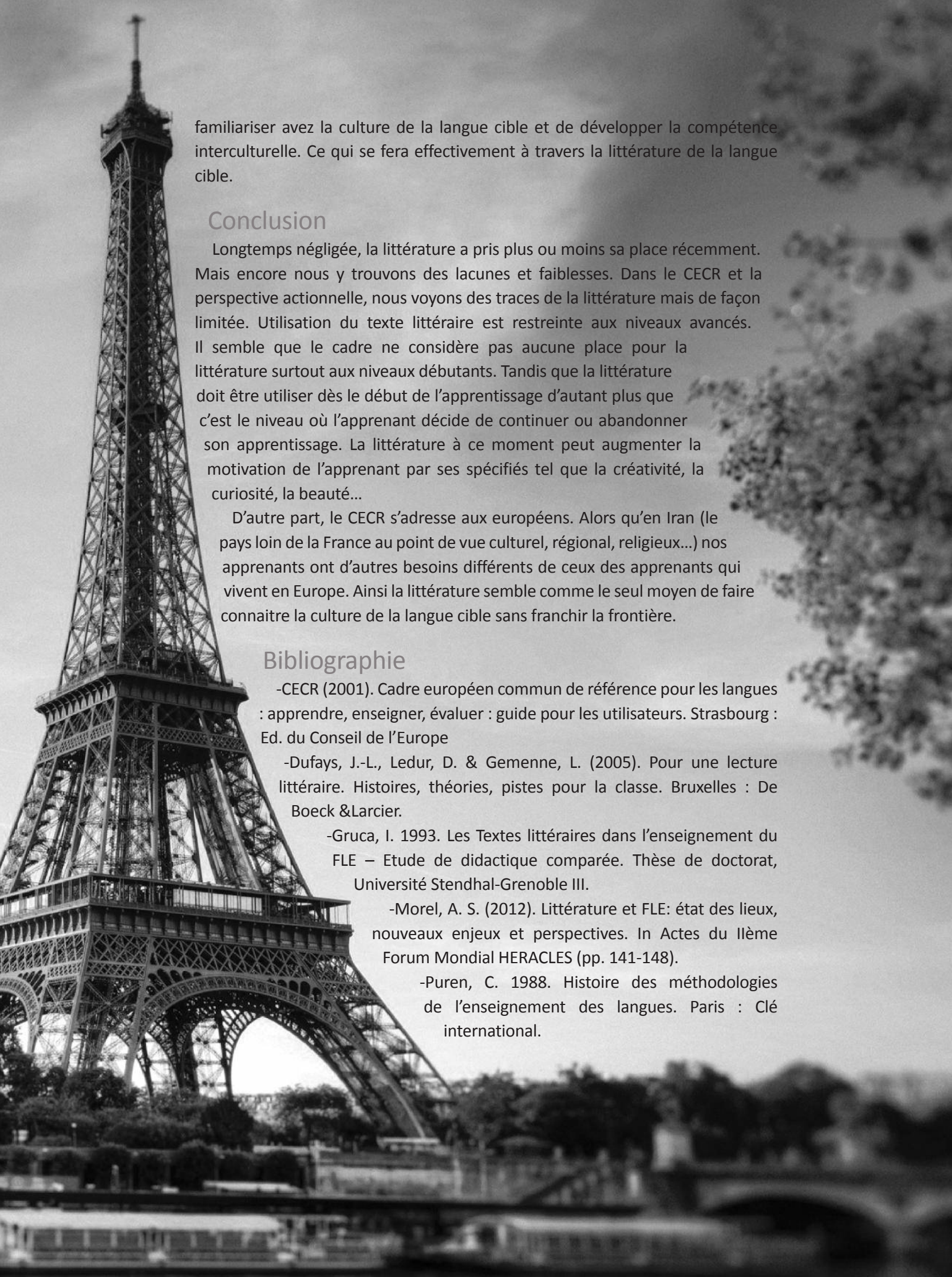
C'est dans ces cas-là que le cadre ne consacre pas assez de pages à la littérature et que toutes ses dimensions ne se sont pas élargies telle qu'elle mérite.

Le cadre s'adresse à qui ?

Apparemment aux européens. Mais que faire dans les pays loin aussi culturel que régional comme Iran. Le cadre peut-il répondre aux besoins des apprenants iraniens loin de l'Europe et ses frontières?

Pour les européens, il n'y a pas de peine pour connaître la culture de leurs pays puisque le voyage d'un pays à l'autre est toujours facile et tout est disponible. Dans quel contexte on peut voir une jeune française, Qu'est-ce qu'elle met comme habillement, qu'est-ce qu'elle mange, à quoi pense-t-elle et comment elle se sent ?

En effet nous sommes un peu loin de l'idéal et pour nous approcher de celui-ci, le texte littéraire pourra nous offrir l'ambiance culturelle du monde cible ainsi qu'un miroir de la société européenne. Chez les apprenants iraniens, ce qui paraît comme urgent, c'est de se



familiariser avec la culture de la langue cible et de développer la compétence interculturelle. Ce qui se fera effectivement à travers la littérature de la langue cible.

Conclusion

Longtemps négligée, la littérature a pris plus ou moins sa place récemment. Mais encore nous y trouvons des lacunes et faiblesses. Dans le CECR et la perspective actionnelle, nous voyons des traces de la littérature mais de façon limitée. Utilisation du texte littéraire est restreinte aux niveaux avancés. Il semble que le cadre ne considère pas aucune place pour la littérature surtout aux niveaux débutants. Tandis que la littérature doit être utilisée dès le début de l'apprentissage d'autant plus que c'est le niveau où l'apprenant décide de continuer ou abandonner son apprentissage. La littérature à ce moment peut augmenter la motivation de l'apprenant par ses spécificités tel que la créativité, la curiosité, la beauté...

D'autre part, le CECR s'adresse aux européens. Alors qu'en Iran (le pays loin de la France au point de vue culturel, régional, religieux...) nos apprenants ont d'autres besoins différents de ceux des apprenants qui vivent en Europe. Ainsi la littérature semble comme le seul moyen de faire connaître la culture de la langue cible sans franchir la frontière.

Bibliographie

- CECR (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : guide pour les utilisateurs. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe
- Dufays, J.-L., Ledur, D. & Gemenne, L. (2005). Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Gruca, I. 1993. Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Etude de didactique comparée. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- Morel, A. S. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In Actes du 11ème Forum Mondial HERACLES (pp. 141-148).
- Puren, C. 1988. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Clé international.

Les articles de recherche

La possibilité de la réalisation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE en Iran

Mahnaz ALAEI BOROUJENI/Parisa MOHEMKAR KHEIRANDISH¹
L'Université d'Azad d'Ispahan (Khorasgan), Ispahan, Iran

Résumé

La didactique des langues étrangères a évolué de manière considérable depuis les années 1980 en Iran. Le sigle FLE désigne le Français Langue Étrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont ni langue maternelle ni la langue seconde n'est pas le français.

Après l'approche communicative des années 1980, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 1990, dans une nouvelle perspective pédagogique appelée « perspective actionnelle » qui propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Ainsi, l'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Notre analyse des caractéristiques dominantes s'organise autour de trois pôles : la place de la grammaire, sa présentation, et le matériel didactique utilisé. Dans cette recherche, on va étudier le rôle (la place) de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE en Iran en se penchant sur la façon dont le dit enseignement est pratiqué dans les instituts et les universités.

Mot clés: Perspective actionnelle, Grammaire, Université, Institute, Apprenant, Enseignant
parissa_kheyriindiche@yahoo.com

Introduction

La didactique du français langue étrangère a évolué de manière considérable depuis des années 1980 grâce aux recherches qui mettent l'accent sur les nouvelles perspectives, les types de pratiques proposées à l'apprenant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place accordée aux composantes langagières et communicatives, les difficultés subies par l'apprenant, etc. À partir des années 2000, la perspective actionnelle, fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE en vue du développement de l'approche communicative, constituant ainsi une sorte de renouveau pédagogique pour les cours de langue qui sont dispensés dans les Instituts réservés à cet usage ou dans les universités. L'approche communicative-

mode d'enseignement exercé avant - mettait l'apprenant en situation de communication. Le but étant de lui permettre de pouvoir, à long terme, utiliser la langue en situation de communication authentique par lui-même. Elle visait à rendre l'apprenant actif, autonome et responsable de ses progrès. Pour la perspective actionnelle, les raisons pour lesquelles l'apprenant doit communiquer sont aussi importantes. En revanche, la communication est centrée sur « agir et interagir » contrairement à l'approche communicative qui privilégiait les situations dans une collectivité plus sécurisante des cours de langues où l'apprenant n'était pas forcé « d'agir et de réagir ». La perspective actionnelle introduit des notions comme « la tâche » et « l'acteur social » dans l'enseignement / apprentissage.

La perspective actionnelle : définition

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2005 :15)

En adoptant la perspective actionnelle et l'approche par les tâches, le CECR nous a apporté de nouvelles perspectives de conception et d'élaboration de cours de langues. La mise en œuvre efficace de cette perspective renforce le processus d'apprentissage. Elle « incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage » (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 30).

Notre recherche se propose de porter une réflexion sur la place de la perspective actionnelle en Iran en se penchant dans un premier temps sur l'importance de sa réalisation dans l'enseignement de français. Pour ce faire, nous avons choisi cinq universités et cinq instituts dans les différentes villes afin de trouver suffisamment de réponses aux questions suivantes:

Les enseignants connaissent-ils le CECR et ses fondamentaux ? si non pourquoi et pour quelles raisons ?

Les enseignants qui connaissent la perspective actionnelle maîtrisent-ils les dimensions utiles de cette méthode ou sont-ils toujours intéressés à l'approche communicative?

Est-ce qu'un « enseignement par tâche » a

plus de succès parmi les apprenants des instituts ou ceux des universités?

La perspective actionnelle facilite-t-elle l'apprentissage de FLE ? Qu'en pensent les enseignants et les apprenants ?

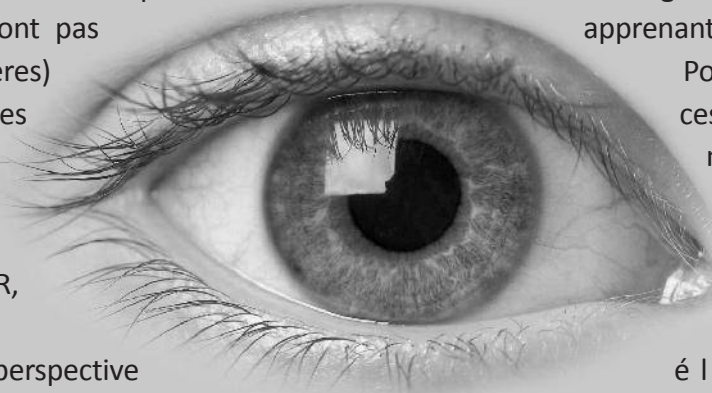
Pour répondre à ces questions et mener notre enquête à bien on va considérer les théories élaborées

au sujet de la perspective actionnelle en étudiant la place, la fréquence et la pratique de la perspective actionnelle ainsi que la connaissance du CECR, à partir d'une étude de terrain. Nous avons donc préparé des questionnaires à l'attention des enseignants et des apprenants et nous les avons distribués dans de divers établissements et universités. L'exploitation de ces questionnaires nous aidera à trouver des éléments de réponse à nos questions de départ.

Le système éducatif pour l'enseignement des langues en Iran

Quant au niveau universitaire, actuellement le français est enseigné dans plusieurs universités partout dans le pays. Les étudiants suivent leurs études jusqu'au niveau de master en traduction, littérature et didactique et jusqu'au niveau de doctorat en littérature et didactique.

La première méthode employée pour l'enseignement du français en Iran, d'ailleurs comme dans beaucoup de pays, était la méthode « grammaire-traduction » qui privilégiait, comme son nom l'indique, la grammaire et la traduction. Cette méthode ne permettant pas de développer une réelle



compétence de communication. Elle était remplacée, avec l'évolution de la didactique et de l'enseignement, par l'approche « directe » qui donnait la priorité à l'oral vers le milieu du XIXe siècle, où l'enseignant parlait uniquement en langue cible et appliquait les gestes, les dessins et les mimiques pour transférer son message et l'apprenant imitait l'enseignant ou le modèle enseigné sans recours à la traduction. Malgré les succès remportés, la méthodologie directe avait le manque de « solidité de bases théoriques » (Pierre Martinez, 2012, p :55-56).

Les universités et les instituts de langue en Iran ont toujours consacré plus d'importance à l'apprentissage de la grammaire, et d'après les expériences des enseignants des universités, les Iraniens ont plutôt tendance à apprendre la grammaire d'une manière explicite, et avoir des explications sur la forme de la langue.

En ce qui concerne les méthodes directes, on accorde une grande importance à l'apprentissage du vocabulaire. Ainsi, la démarche adoptée est inductive et implicite : l'observation, la répétition, l'assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle (Lornidze, « La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE »).

Étant capable de connaître les règles de la grammaire mais aussi ayant le pouvoir de faire une communication réussie s'avère que la connaissance de la grammaire est une

condition nécessaire mais insuffisante pour la conversation. C'est avec les méthodes audio-orale et audio-visuelle qu'on a parlé de la grammaire implicite, « visent à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical » (Galisson R., et Coste, D., 1976 : 254) sans leur donner aucune explication de règle. Le fait de ne pas pouvoir communiquer en maîtrisant les règles de la grammaire conduit Courtillon à affirmer que « seule une connaissance implicite permet la production ; une connaissance qui ne serait qu'explicite au départ, pour devenir opératoire, doit devenir implicite » (2003 : 118). En outre, l'apprentissage de la grammaire doit être au profit de la maîtrise de l'oral. En effet, on n'apprend pas la grammaire pour apprendre la langue orale. Pour maîtriser la langue orale, on doit connaître la grammaire implicite.

La perspective actionnelle et ses fondamentaux

C'est dans une vision politique et par l'initiation du Cadre européen commun de références pour les langues, offrant une base commune dans l'élaboration des programmes de langue, qu'est née une nouvelle approche nommée perspective actionnelle. Cette perspective qui donne toujours la priorité à l'oral ajoute l'idée d'une nouvelle notion à l'enseignement : la tâche.

Selon Puren (2006), « cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans



un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère » (p. 58-71). En outre, d'après Cuq et Gruca (2003), « le point central est de faire en sorte que les élèves comprennent et connaissent les règles socioculturelles et soient en courant de l'intention de la communication » (p. 245). De cette manière, l'apprenant réalise une action sociale dans des circonstances

et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. En effet, elle considère l'apprenant comme un acteur social qui utilise des moyens stratégiques, cognitifs, verbaux et non verbaux afin de communiquer.

Après tout, une question s'impose : quelle différence peut-on trouver entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ?

Dans une approche communicative on fait communiquer les apprenants, en classe, entre eux pour qu'ils apprennent à communiquer en société. L'objectif est de rendre l'apprenant autonome dans des situations langagières réelles. Cuq (2003) souligne que « les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de paroles) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc ». (p.24)

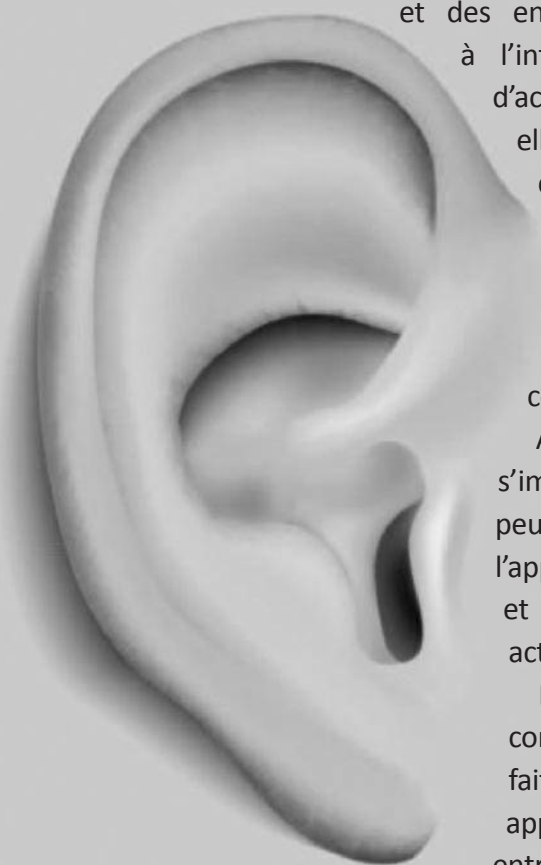
Par ailleurs, la perspective actionnelle est définie comme suit dans le CECR (2005 : 15):

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

D'ailleurs, selon Skehan (2003) « La tâche est une activité qui exige des apprenants qu'ils utilisent la langue en privilégiant le sens, pour atteindre un objectif » (p.3).

De l'autre côté, la perspective actionnelle met l'accent sur les tâches à l'intérieur d'un projet. De cette façon, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches, non seulement langagières, dans des circonstances et contraintes particulières. C'est à ce moment qu'il apprend de mettre en œuvre de nouvelles stratégies qui paraissent le mieux adapter à l'accomplissement des tâches à effectuer. Grâce aux tâches, l'apprenant met en valeur ses compétences générales reposant sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être ainsi que ses savoirs-apprendre (la capacité à s'adapter à de différentes situations).

D'après cette présentation de la perspective actionnelle par le CECR, Puren (2008 : 2) observe quatre prises de distance avec l'approche communicative :



La distinction entre « apprentissage et usage » (apprenant et usager). Dans l'approche actionnelle, la tâche de référence est la simulation dans laquelle cette distinction est neutralisée puisqu'on demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.

L'approche communicative « privilégie les tâches langagières » et notamment les tâches communicatives. Cependant, le CECRL affirme que les tâches ne sont pas seulement langagières.

« L'agir de référence de l'approche communicative est l'acte de parole », qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence dans la perspective actionnelle est « l'action sociale », à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.

La situation de référence de l'approche communicative est « l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs ». Or la notion d'action sociale dans le CECRL élargit cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage dans la société que pour l'apprentissage dans la classe.

Hypothèses sur la pratique de la perspective actionnelle chez les enseignants et les apprenants iraniens

Il est probable que les enseignants connaissent le CECRL mais que cela reste comme une connaissance théorique, et dans la pratique ils ont toujours tendance vers un enseignement traditionnel de la langue malgré la méthode choisie par l'institution dans laquelle ils travaillent, et cela par manque de formations nécessaires.

Il est probable que la majorité des enseignants soient d'accord avec l'enseignement implicite de la grammaire, mais qu'ils auront des réserves en ce qui concerne la transférabilité des notions

grammaticales sur la performance langagière des apprenants. Si bien qu'on est témoin dans la plupart de cas d'une pratique mixte de l'enseignement de la grammaire (implicite et explicite).

Il est possible que les instituts de langue offrent plus de liberté de personnaliser les cours en comparant avec les universités et les enseignants qui y travaillent seront plus réceptifs à un enseignement actionnel. Cela parce qu'ils ont plus de temps et que le programme est moins chargé.

Il est probable que la méthode d'enseignement avec laquelle l'apprenant apprend le français ait un lien direct avec le niveau de sa motivation : plus il arrivera à montrer sa performance et ses capacités, plus il serait motivé.

Il est probable que l'apprentissage par tâche ne soit pas très apprécié chez les apprenants iraniens. Car la performance des apprenants sera positivement influencée par l'intérêt et la faisabilité des tâches.

Les apprenants apprendraient mieux les notions grammaticales par un enseignement classique.

Les stratégies utilisées par les apprenants seraient plutôt d'ordre cognitif.

Analyse des données

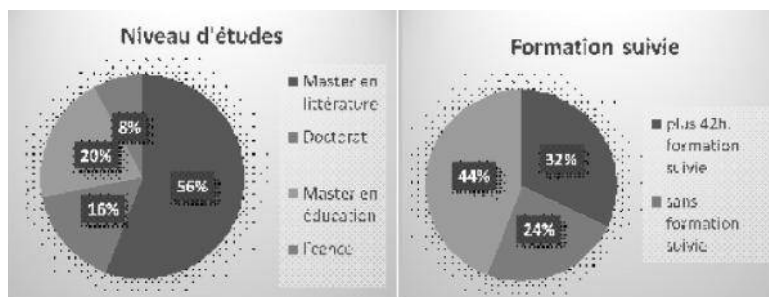
L'analyse des données se déploiera en 2 temps : analyse du questionnaire des



enseignants et analyse du questionnaire des apprenants.

Les questionnaires composés de 22 questions destinés aux enseignants de FLE ont été distribués auprès de ces derniers qui ont été volontaires pour mener cette enquête. On avait distribué 50 exemplaires entre les enseignants des universités et des instituts de langue dont 32 nous ont été retournés. Analyse actuelle porte sur les réponses 100% complètes de 25 enseignants.

Quant aux participants, la majorité des répondants sont des femmes : 16 femmes et 9 hommes ayant 5 à 12 ans d'expérience dans le domaine. En ce qui concerne leur niveau d'études, la majorité a une maîtrise en littérature (13), deux ont un doctorat dans un domaine différent, trois ont suivi un doctorat en littérature française, deux participants n'ont pas mentionné leur niveau d'étude et seulement cinq enseignants sont titulaires d'un master en éducation.



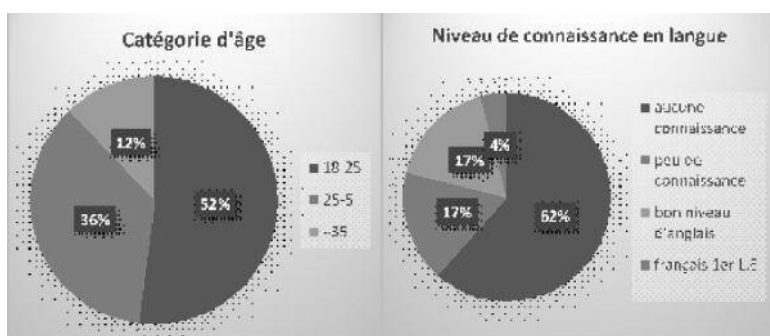
Comme on peut le constater, la formation suivie est négligée en Iran. Les enseignants n'éprouvent pas d'intérêt pour se mettre à niveau, soit parce qu'ils enseignent la littérature à l'université, soit parce qu'ils ne sont pas au courant des stages préparés à cette fin dans les établissements responsables.

On s'est également intéressé aux types d'établissements où ils travaillent : sur les 25 répondants, 6 sont des enseignants de l'université, alors que 17 travaillent dans des instituts de langues, et deux des enseignants travaillent dans l'université et dans l'institut. La majorité des enseignants mène des cours de 5-10 apprenants (14 sur 25), 6 d'entre eux ont des cours de 10-15 élèves, 3 enseignants travaillent avec des groupes de 15-25 élèves, et deux avec des groupes de plus de 25 élèves. Cette question part de l'hypothèse que le nombre d'élèves

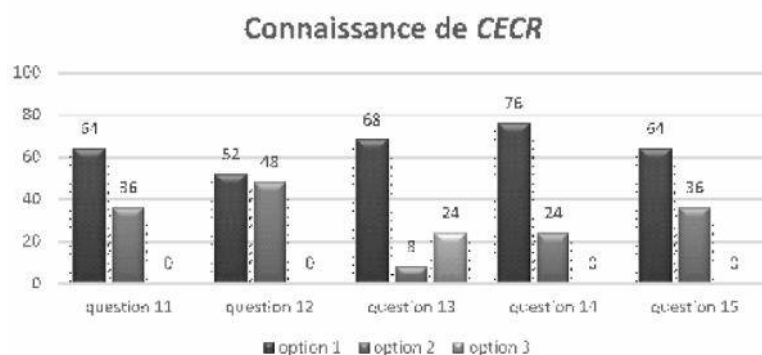
aurait un lien direct avec la qualité et la rentabilité d'un programme basé sur l'apprentissage par tâche et le respect de toutes les étapes d'une unité didactique. Pour étudier cette hypothèse, on a vérifié le lieu de travail des répondants. Deux enseignants sur 25 ont de 5-10 élèves et travaillent dans les deux lieux. Les résultats ainsi obtenus n'ont ni confirmé ni infirmé notre hypothèse. Étant sûr de la probabilité de notre hypothèse, on a décidé de vérifier la démarche choisie par chaque participant pour l'enseignement de la grammaire afin de trouver le lien entre le nombre d'élève et la qualité de l'enseignement. Sachant que faire participer et parler les apprenants prend du temps et d'énergie, on a choisi d'analyser l'enseignement de la grammaire.

Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Lieu de travail	L'enseignement de grammaire
5-10	8	Institut de langue	Implicite
	4	Université d'Ispahan	Explicite
10-15	3	Institut de langue	Implicite
	2	Université	Explicite
	1	Institut de langue	Mixe
15-25	3	Institut de langue	Implicite
	2	Université d'Ispahan	Mixe
Plus de 25	2	Institut de langue	Explicite
			Implicite

Le profil du public a été analysé d'après les critères suivants : catégories d'âge, nombre d'heure d'apprentissage par semaine, et le niveau de connaissance en français. Un enseignant sur 25 a des apprenants de toute tranche d'âge (de 18 à 35 ans).



Les questions n° 11, 12, 13, 14 et 15 (les questions à l'annexe) portent sur la connaissance de CECRL. Pour Ces questions, les options correspondent respectivement à oui et non. Pour la question n° 13, ces mêmes options correspondent aux phrases suivantes pour déterminer le sens d'un « acteur social » : l'apprenant qui arrive à mobiliser ses connaissances (option 1), l'enseignant qui avance le cours en rapport avec les critères du CECRL (option 2) et aucune idée (option 3) :

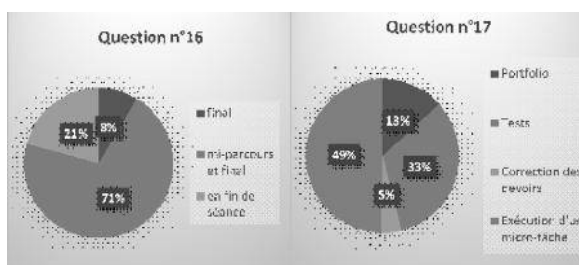


Comme on peut voir sur le diagramme, tout en prétendant connaître la perspective actionnelle et le CECRL, 64% des enseignants ne connaissent pas les niveaux définis par le cadre de référence, soit par manque de formation, soit parce qu'ils n'ont pas senti le besoin, soit parce qu'ils enseignent la littérature (d'après les réponses à la question). 68% admettent l'intérêt des micro-tâches et les introduisent dans le programme du cours. La discordance entre la connaissance des niveaux et l'utilisation du référentiel pour élaborer le plan du cours nous semble très étonnant. 52% ne connaissent pas les niveaux, mais 64% utilisent le référentiel.

Cela confirme notre hypothèse de départ : la connaissance de CECR en Iran

est loin d'être complète. En Iran, la formation des professeurs est devenue un problème important qui est resté intact pendant plusieurs années. Ce problème est quasiment résolu grâce aux nouveaux professeurs compétents qui ont suivi des formations de FLE en France, et à l'aide du Centre Culturel de l'Ambassade de France en Iran qui envoie chaque année des professeurs pour suivre des stages de formation de formateur dans des universités françaises qui à leur tour forment les formateurs dans le pays. Mais il semble que malgré toutes ses tentatives, il faut que les responsables réfléchissent à multiplier les stages de formation et à renforcer la coopération entre les établissements de langue et les responsables, pour que tous les enseignants de langue puissent s'améliorer dans le domaine, se mettre à niveau et ainsi contribuer à la progression de l'enseignement/apprentissage de français en Iran.

En ce qui concerne l'évaluation, on a posé 2 questions fermées à choix unique ou multiple. On a présenté la place de l'évaluation dans la perspective actionnelle dans la partie théorique de cette recherche. La question n° 14 est posée dans l'intention de voir où elle se place dans nos classes de langue.

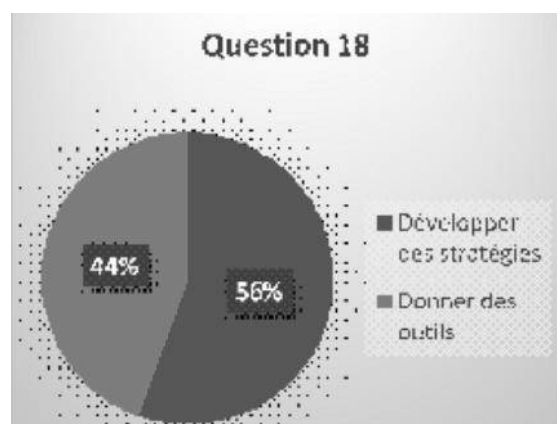


Parmi les 25 enseignants, y compris ceux qui ont une connaissance de CECRL, seulement 5 admettent la place importante de l'évaluation en évaluant les acquis à la fin de chaque séance. La majorité opte pour l'évaluation traditionnelle, deux fois au long d'un trimestre (mi-parcours et final).

Il y a une autre question posée pour connaître la procédure de l'évaluation à la fin

de chaque séance (n° 17) et on attendait une réponse de la part des enseignants qui évaluent les apprenants. Contrairement à notre attente, on a reçu 25 réponses à cette question. Une grande importance est accordée à l'exécution de micro-tâche (49%). Les tests rédigés par l'enseignant et la correction des devoirs tiennent les deuxième places, et le portfolio est en dernier rang.

Les questions concernant les stratégies utilisées par l'enseignant pour faire participer les apprenants et réussir une tâche d'apprentissage sont posées dans les questions n° 18 et 19.



On a abordé l'enseignement de la grammaire dans la perspective actionnelle, et on a aussi démontré le souci des enseignants iraniens à propos de ce sujet. Les questions n° 20, 21 et 22 portent sur la démarche choisie par l'enseignant pour enseigner les notions grammaticales. On a cherché à trouver la place et l'importance de l'enseignement explicite ou implicite chez les enseignants iraniens ainsi que de savoir quelle démarche est plutôt utilisée pour la fixation des acquis grammaticaux.

La question n° 20 porte directement sur l'enseignement implicite ou explicite de la grammaire.

La question n° 21 concerne les stratégies appliquées « avant » l'enseignement de la grammaire. On a obtenu les résultats suivants :

	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Prédire des règles grammaticales	12	8	3	25
Déterminer les objectifs grammaticaux (ex. : aujourd'hui on va apprendre les partitifs)	9	12	4	25
Faire remarquer les notions grammaticales par l'apprenant lui-même (ex. : soulignez tous les verbes, faites un tableau, trouvez les infinitifs, qu'est-ce que vous remarquez ?)	2	9	14	25
Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.	3	8	14	25

En assimilant les résultats de ces deux questions, on a pu tirer d'autres conclusions concernant le rapport entre l'approche et les stratégies :

Approche communicative					
Nombre d'enseignant	3	Démarche de l'enseignement	Implicite		
Les stratégies utilisées avant l'enseignement de la grammaire			jamais	parfois	souvent
	Prédire des règles grammaticales		1	2	
	Déterminer les objectifs grammaticaux		1	2	
	Faire remarquer les notions grammaticales			2	1
	Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.			1	2

Approche communicative					
Nombre d'enseignant	5	Démarche de l'enseignement	Explicite		
Les stratégies utilisées avant l'enseignement de la grammaire			jamais	parfois	souvent
	Prédire des règles grammaticales			3	2
	Déterminer les objectifs grammaticaux			3	2
	Faire remarquer les notions grammaticales		1	4	
	Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.		3	2	

Perspective actionnelle				
Nombre d'enseignant	13	Démarche de l'enseignement	Implicite	
Les stratégies utilisées avant l'enseignement de la grammaire		jamais	parfois	souvent
	Prédire des règles grammaticales	9	4	
	Déterminer les objectifs grammaticaux	7	6	
	Faire remarquer les notions grammaticales		3	10
	Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.		4	9

Perspective actionnelle				
Nombre d'enseignant	2	Démarche de l'enseignement	Explicite	
Les stratégies utilisées avant l'enseignement de la grammaire		jamais	parfois	souvent
	Prédire des règles grammaticales	1		1
	Déterminer les objectifs grammaticaux		1	1
	Faire remarquer les notions grammaticales	1		1
	Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.	1		1

En vérifiant le nombre d'années d'expérience des deux enseignants de la dernière statistique, on a pu constater qu'elles n'ont pas beaucoup d'expérience dans le domaine, les deux ont une maîtrise en littérature et l'une n'a fait aucun stage, l'autre moins de 42 heures de formation, ce qui pourrait expliquer l'inconsistance du résultat obtenu. On ne peut pas s'en passer de prédire les règles dans un enseignement explicite. Quand on prédit la règle, le fait de trouver la règle serait une perte de temps et d'énergie et cette pratique serait ennuyante pour l'apprenant qui connaît déjà la règle. Elles ont probablement une confiance totale en guide pédagogique et avancent leur cours

selon les propositions du guide. Le guide est un support fiable mais insuffisant, car les méthodes utilisées en Iran ne sont pas faites pour un public loin du milieu francophone. Chaque public a des spécificités différentes, des savoir-apprendre et par-dessus de tous des besoins langagiers différents. Donc c'est à l'enseignant d'adopter des démarches nécessaires et apporter des remédiations aux lacunes, ce qui peut être réalisé avec des années d'expériences dans le métier.

En ce qui concerne les trois enseignants qui travaillent selon la perspective actionnelle et adoptent une démarche mixte, les résultats suivants ont été obtenus :

Approche actionnelle				
Nombre d'enseignant	3	Démarche de l'enseignement	Mixe	
Les stratégies utilisées avant l'enseignement de la grammaire		jamais	parfois	souvent
	Prédire des règles grammaticales	2	1	
	Déterminer les objectifs grammaticaux		2	1
	Faire remarquer les notions grammaticales			3
	Faire trouver la règle grammaticale par l'apprenant lui-même.		1	2

Les stratégies appliquées par ces enseignants sont conformes aux techniques employées pour un enseignement implicite de la grammaire. En vérifiant le nombre d'expérience de ces enseignants, on pourrait conclure que l'expérience dans le domaine est un des facteurs importants, comme dans

tout autre domaine.

Notre dernière question porte sur la démarche utilisée pour fixer les acquis grammaticaux vus dans une séance. Pour l'analyse de cette question, on s'est appuyé sur la méthode d'enseignement avec laquelle le participant travaille. Le résultat est remarquable :

Approche communicative		Perspective actionnelle	
Démarche mixe		Démarche mixe	2
Exercices structuraux	7	Exercices structuraux	4
Exécution d'une mini-tâche	3	Exécution d'une mini-tâche	9

Dans cette recherche, on a mené une enquête sur la place de la perspective actionnelle en Iran. A cette fin, on a distribué des questionnaires à l'attention des enseignants et des apprenants iraniens (on n'apporte dans cet article que le questionnaire des enseignants). L'exploitation des réponses nous permet d'affirmer que les enseignants prennent en compte dans leur démarche pédagogique les fondamentaux de la perspective actionnelle. Pourtant, il est possible de déduire que celle-ci est resté en marge et que l'enseignement/apprentissage en Iran se fait toujours selon le modèle communicatif.

Notons aussi un décalage de niveau parmi les enseignants ayant suivi des études universitaires. La plupart des professeurs de français ont préparé un diplôme supérieur orienté vers la littérature française, et la didactique proprement dite leur est presque inconnue. Parmi les professeurs enseignant le français dans les milieux universitaires, nous n'en connaissons que très peu qui ont reçu une formation en didactique du FLE. Quant aux enseignants des instituts de langue, la plupart sont des francophones ou des enseignants titulaires d'un master en littérature ou traduction. De ce fait, peut-on dire que le manque de formation

en didactique de langue serait la raison pour laquelle la perspective actionnelle reste en marge dans l'enseignement de FLE en Iran.

Conclusion

Si on considère que l'approche communicative mettait l'accent sur la communication entre les personnes et rendait l'élève actif, autonome et responsable de ses progrès, et que la perspective actionnelle y ajoute seulement l'idée de « tâche », on pourrait expliquer la connaissance partielle des enseignants.

L'approche actionnelle voit le jour dans le milieu des années 90. Mais l'enseignement de langue française en Iran, malgré les études et travaux universitaires effectués dans ce domaine, ne connaît pas encore très bien cette perspective. Les départements et les instituts ont remplacé les méthodes communicatives telles que Café Crème ou Archipel par de nouvelles méthodes comme Alter Ego, Rond-point, Amical, Latitude, Mobile, etc. sans trop connaître les démarches d'apprentissage par les tâches.

Les enseignants font constamment recours à

de nouvelles méthodes d'enseignement en Iran. En effet, l'enseignement de langue repose sur des méthodes complètes, élaborées et conçues comme des outils que les enseignants peuvent utiliser. Mais il faut savoir que ces méthodes ne sont pas faites pour notre public et dans la plupart de temps les tâches/projets proposés ne semblent pas pouvoir satisfaire les besoins de nos apprenants et par conséquent augmenter la motivation et les aider à prendre des responsabilités et arriver à l'autonomie comme est décrit dans le CECRL.

Cet écart dans la pratique de la perspective actionnelle peut être influencé par plusieurs facteurs : méconnaissance du CECRL, application systématique de méthode préconçue, manque de confiance de la part des enseignants non-informés ou non-spécialistes.

Cependant, les résultats montrent également que les enseignants connaissent le CECRL mais cette familiarité est en marche et que la perspective actionnelle trouve progressivement sa place au sein des séances de langues. La perspective actionnelle et le CECRL ne sont pas très bien appliqués

en classe, malgré la volonté d'avancer avec les nouveautés en didactique qui est toujours ressenti chez les responsables des institutions de langue en Iran.

Pour atteindre les connaissances langagières que l'on attend, les élèves doivent apprendre à tolérer les changements qui sont dans leurs profits. Il ne s'agit pas de rompre avec les pratiques actuelles mais de les faire évoluer et perfectionner. Cela vaut aussi que les professeurs. Eux-mêmes ont besoin de soutien et de manuels qui traitent les dernières recherches au sujet de la perspective actionnelle, ainsi que de voir des formations pour mieux connaître et maîtriser les fondamentaux afin de les intégrer dans la classe.

Actuellement on est témoin d'un changement considérable dans l'enseignement / apprentissage de FLE en Iran, mais il faut avouer qu'on est loin d'être parfait et que ce chemin demande un travail assidu et rigoureux de la part des experts se souciant de l'apprentissage de la langue française dans le pays.

Ce travail ne permet malheureusement pas de déterminer la place de CECRL en Iran, ce qui demanderait à

être encore étudié et à faire l'objet d'études ultérieures. On a voulu, dans le cadre de cet article, de faire passer aux apprenants volontaires un examen de DELF pour avoir plus de confirmation de nos hypothèses. Mais faute de temps et à cause de non-coopération des établissements, nous sommes étés empêchés de réaliser ce projet. Si bien qu'on peut proposer aux futurs chercheurs iraniens de s'interroger sur le sujet en effectuant un examen de DELF blanc dans l'espérance de pouvoir définir la différence des apprenants au niveau de passation des examens de DELF entre les apprenants qui ont appris le français selon la perspective actionnelle et ceux qui l'on appris à travers d'autres méthodes.

Tout en analysant le système éducatif d'Iran, on peut avouer qu'il n'y a pas actuellement la possibilité de la réalisation de la perspective actionnelle dans les universités.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, (2005) [2001]. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris.

CECR, unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-CECR

Courtillon, J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.

Cuq et Gruca, (2003), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.

Galisson R., et Coste, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Martinez P. (2012), *La Didactique Des Langues Étrangères*, Puf, Paris.

Narcy-Combes, J.-P., Walski, J. (2004). «Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions», février 2004, vol XXIII, n°1.

Puren C., (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes*, n°3.

Puren C., (2006), « Domaines de la didactique des langues-cultures », *Entrée libre*, Synergies, Pays Scandinaves, pp. 58-71.

Puren, C. (2008),

« Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change av25ec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspecti25ve actionnelle ». Seminario Nazionale LEND (Lingua e nuova didattica) Bologna 18-19-20 octobre 2007 "Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia».

Skehan, P. (2003). *Task-based instruction*. Language Teaching.

Sitographie
www.sabalan.fr
www.cndp.fr/.../pdf/Bourguignon_logique_projet
<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1494/2763>

http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/crefeco.org/fr_version/pages/8@lescore.pdf.

<http://www.slideshare.net/lnajap/6-mirandalomidse>

www.coe.int/lang-CECR
 Miranda Lornidze « La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE », site en ligne : <http://www.slideshare.net/lnajap/6-mirandalomidse>

Une réflexion sur l'enseignement de la traduction et sur ses enjeux dans les universités

Soraya Ghaffarzadeh¹

Titulaire d'un Master II en traduction de l'université Alzahra

Introduction

Comme souligne Delisle (1998 :6) dans son ouvrage, traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage mais difficile ne veut pas dire impossible. L'excellence en traduction, comme en enseignement, requiert une bonne dose d'imagination, de créativité et d'abnégation. Ainsi, l'enseignement de la traduction n'a pas encore une place comme il faut dans les universités car il n'est pas encore considéré comme une discipline en soi, et cela cause beaucoup de difficultés.

De l'autre côté, apprendre à traduire aux étudiants en même temps que l'apprentissage des langues a des problèmes, y compris la mauvaise connaissance de l'étudiant avec la langue cible. L'un des défis les plus importants à relever est la méthode d'enseigner la traduction, car l'enseignement des langues est différé et devrait avoir de différence avec celui de la traduction. Ici, nous essayons de nous occuper de ce problème que pour enseigner la traduction, en plus des connaissances linguistiques et didactiques, on devrait avoir des connaissances en traduction. Autrement dit, un enseignant de traduction devrait aussi être un bon traducteur, car alors le contexte culturel dans lequel le texte est formé sera également pris en compte, le problème souvent ignoré par les étudiants et quelques nouveaux traducteurs.

En plus, l'enseignant peut faciliter la formation à travers les installations disponibles, et donc un instructeur de traduction doit avoir la connaissance et l'expérience de la traduction ainsi que la compétence d'enseigner et enfin il doit avoir des stratégies et des méthodes.

Jean Delisle (1981 :54) a présenté une description précise de la torture qui endure un professeur de traduction : « Enseigner

la traduction est une activité avec ardeur qui tourmenterait la personne et la mettrait dans une situation où il serait souvent déçu, mais ce serait aussi un travail avantageux et nécessaire qui exige de l'honnêteté et de l'humilité ».

Dans le présent article notre regard s'orientera sur la présentation, les problématiques et les enjeux de l'enseignement de la traduction en jettent un regard sur l'avis des experts dans ce domaine et enfin nous chercherons à proposer des suggestions qui seront utiles pour l'efficacité de cet enseignement.

Notre propos est donc d'apporter un éclairage sur l'enseignement de la traduction. Il s'agit de savoir quelles préoccupations doit prendre un enseignant de traduction avant et au cours de se lancer à ce travail à part les compétences nécessaires pour enseigner une langue.

La traduction

Il nous a paru pertinent de donner quelques définitions de la traduction selon l'avis des experts : « faire passer un ouvrage d'une langue dans une autre », ou la traduction est « dire presque la même chose dans une autre langue » selon Eco, qui veut « tenter de comprendre comment, tout en sachant qu'on ne dit jamais la même chose, on peut dire presque la même chose » (2007 :10). Ainsi, la traduction met en relation au moins deux langues et deux cultures, et parfois deux époques.

Un autre grand chercheur de la traduction, Georges Mounin (1963) affirme que « la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style. » (p.12). Chez Mounin, on observe la primauté de la signification

et la forme, le style, et l'expression viennent ensuite. En tant que praticien, il privilégie la transmission du sens du texte source dans le texte cible.

Jean-René LADMIRAL définit la traduction comme « une activité humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du Globe » (1979 : 28), sa finalité étant de dispenser de la lecture du texte original. La traduction apparaît ainsi comme une voie de communication, communication dont les gens ont besoin pour la vie quotidienne et pour les échanges interculturels. Bref, elle est considérée comme « un moyen d'accès à une information en langue étrangère » (1963 : 23).

DANCETTE est d'avis que la traduction est un métatexte, vue sous cet angle, elle est cousine plus ou moins éloignée de l'exégèse, de la

paraphrase, de l'analyse de texte, de la contraction de texte (1992 :12).

La traduction en tant que discipline académique, a été considérée de diverses manières par de nombreux praticiens et/ou théoriciens. La traduction vise premièrement à reproduire un message. Faire moins, ou faire autre chose, serait infidèle à la tâche du traducteur. Mais en reproduisant le message, il est souvent nécessaire d'y apporter des modifications formelles, grammaticales ou lexicales. Le traducteur vise donc à l'équivalence et à l'identité. Certaines expressions, traduites littéralement, n'ont absolument aucun sens. Une bonne traduction emploiera donc l'expression qui convient le plus exactement dans la langue réceptrice. C'est pourquoi chaque traducteur a besoin d'un certain niveau

de formation avant de se lancer dans la profession pour pouvoir rendre le message du texte source en texte cible.

Comme Jean Delisle souligne dans une table ronde ;

Le traducteur doit savoir travailler de façon autonome, faire toutes les recherches nécessaires et aller au bout de ses moyens. Il doit avoir aussi un esprit de synthèse pour avoir une vue d'ensemble de son activité, connaître la destination et l'utilisation du texte traduit. Il faut que le traducteur soit conscient du milieu, du contexte professionnel, et les programmes d'enseignement devraient refléter cet aspect. On peut dire qu'il est possible d'enseigner la traduction, mais que l'enseignement ne peut remplacer l'apprentissage dans le milieu de travail, les deux modes de formation se complétant. Par conséquent, le traducteur est un des divers masques que l'auteur d'un texte peut porter (1975 :201).

Donc la traduction ne vise pas à décalquer les mots mais à en décoder le sens. Elle favorise une entente entre les peuples et les nations en facilitant la diffusion des œuvres littéraires, scientifiques et artistiques au-delà des barrières linguistiques ainsi que l'échange d'idées. Cela explique pourquoi on peut dire que le traducteur combine la personnalité du linguiste, de l'érudit cultivé, du critique et de l'écrivain créatif. Il n'est pas exagéré de dire que le traducteur doit mieux connaître sa langue que l'écrivain.

Toutes ces explications montrent bien la difficulté et l'importance du rôle du traducteur et il en résulte que pour avoir de

bons traducteurs, il faut avoir un bon enseignement de la traduction.

L'enseignement de la langue et l'enseignement de la traduction

L'enseignement universitaire de la traduction, situé entre le scolaire et le professionnel, a du mal à se définir et occupe une place contestée et mal définie dans les programmes de traduction. Donc l'objectif exact de cet enseignement doit être présentée et négociée au préalable.

Ainsi, les objectifs de ce domaine ne sont pas bien définis et on ne sait pas l'objectif de l'enseignement de la traduction soit de fournir une bonne traduction ou de former un bon traducteur.

Jusqu'au XXème siècle, la "traduction" voulait dire la « traduction littéraire », mais depuis Fedorov, Mounin et Darbelnet, la traduction revendique le titre de science ou, soyons modestes, de discipline, et ses techniques peuvent s'enseigner.

« Je conçois l'enseignement de la traduction comme une "mise en train" qui prépare de futures artisans de la langue à assumer le mieux possible leurs fonctions d'intermédiaires en communication écrite. Mais il restera toujours des lacunes à combler ». (Delisle, Table ronde, 1975 : 10)

Ce point de vue rappelle aussi celui de Dancette : « L'enseignement offre un terrain privilégié d'expérience et d'observation que l'on peut mettre à profit pour définir les méthodes et les activités pédagogiques qui

favorisent la recherche, la définition, la mise en œuvre et la vérification des principes et stratégies de la traduction ». (1992 : 9)

En effet, pour être vraiment efficace, l'enseignement doit organiser la transmission du savoir et du savoir-faire et guider la réflexion des étudiants.

Cotelli précise bien que « son but n'est pas d'apprendre le français aux étudiants mais bien de les initier au travail du traducteur. Il s'agit donc plutôt d'une initiation à l'activité de traduction dans toute sa diversité (didactique et professionnelle). » (2008 :6)

Selon Lavault-Olléon, « [la professionnalisation de l'enseignement de la traduction universitaire] implique une véritable révolution, puisqu'il ne s'agit pas non plus de transmettre des connaissances dans l'absolu, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, mais de réfléchir à la formation à un métier, voire des métiers, en d'autres termes il s'agit de s'inscrire dans un environnement orienté emploi. » Donc d'après elle, « professionnaliser une formation à la traduction, c'est préparer les étudiants à affronter un marché. » (2003 : 200)

Puisque la traduction est la transmission de la signification et du sens d'un texte d'une langue à une autre, cela ne peut être fait que par le traducteur, un traducteur qui est responsable du transfert de la philosophie des pensées et des opinions contenues dans les textes. De cette manière, ici, le rôle de la formation en traduction revêt une grande importance. L'importance de cette formation est due au fait qu'en plus des compétences linguistiques, une large connaissance des structures

culturelles doit être donnée au traducteur.

Il en résulte que dans l'enseignement de la langue, c'est l'aspect linguistique qui importe tandis qu'en enseignement de la traduction. Ce qui compte à part le point mentionné c'est l'aspect extralinguistique du texte comme la culture ainsi que le contexte. La connaissance des langues n'est qu'un instrument entre les mains de celui qui veut être un traducteur. On peut soutenir que la linguistique et la connaissance de la langue d'origine et de la langue cible ne sont pas inséparables de l'enseignement de la traduction et bien qu'il soit nécessaire d'inclure des activités visant à améliorer les compétences linguistiques mentionnées, cela ne garantit pas à lui seul la professionnalisation des traducteurs. La capacité de transfert est également très importante dans ce cas.

La formation en traduction des étudiants devrait comprendre les trois étapes suivantes: apprendre les langues d'origine et de destination avec une approche de traduction, la formation des compétences de transition en traduction, et la formation de la traduction dans le monde réel qui veut dire se familiariser les étudiants de traduction avec le marché du travail et d'emploi.

Donc il est bien normal qu'ici nous essayons d'insister sur la distinction entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la traduction. Afin de pallier les lacunes inhérentes, c'est bien utile d'enseigner la langue aux étudiants de la traduction avec une approche traductionnelle ; à titre d'exemple enseigner les différentes parties de la langue comme la grammaire avec ses traductions ou au

moins avoir un regard sur la traduction.

L'un des aspects le plus important de l'enseignement de la traduction est le renforcement de l'esprit critique et l'analyse des textes avec une approche de traduction. L'étude des textes des traducteurs les plus influents et qualifiés, et l'analyse critique de ces textes seront très nécessaire.

Dans le processus de traduction, nous traitons de diverses questions, telles que la traduction du langage métaphorique, les subtilités littéraires, des questions culturelles particulières d'une langue ou des textes sacrés, qu'on appelle les «problèmes de traduction», et dans le processus d'enseignement de la traduction comme une compétence, l'objectif est de doter les apprenants des connaissances nécessaires pour faire face à ces problèmes. Il y a une question qui se pose alors : quelle est la meilleure façon de traduire ? C'est une question qui nécessite une réponse à la question de l'importance de l'enseignement de la traduction en tant que compétence.

La théorie, fille de la pratique

Il existe différentes méthodes de traduction,

toutes basées sur certaines théories. En conséquence, l'importance de la théorie de la traduction est expliquée ici pour savoir comment choisir une méthode particulière pour la traduction. Dans l'enseignement de la traduction, la plupart des théories sont axées sur la langue, et une moindre attention est accordée aux théories axées sur la culture. En ce qui concerne la traduction, les experts préconisent l'existence de la théorie de la traduction dans l'enseignement de la traduction. En fait, une bonne théorie de la traduction identifie et définit le problème de la traduction, montre tous les facteurs influents et significatifs dans la résolution du problème, énumère les différentes et possibles manières de traduire, et suggère la méthode de traduction la plus appropriée.

Jabali (2014: 19) souligne qu'il est évident que la théorie en matière de traduction organise la matière de façon à en faciliter l'enseignement et l'apprentissage, elle offre l'opportunité d'œuvrer plus vite et plus convivialement et efficacement dans des situations de communication traductionnelle. D'ores et déjà, côté théorique et

côté pratique forment un seul processus convergent et complémentaire au service de la traduction. A l'université, la réflexion théorique restructure aussi l'enseignement de la traduction. En d'autres termes, cette réflexion théorique vise la conception des méthodes d'enseignement et des travaux bénéfiques et fiables en vue d'impliquer l'étudiant dans le processus d'apprentissage, et par la suite la construction des différentes compétences cruciales pour mener à bien l'activité traduisante. Par conséquent, cette réflexion, pour des fins organisationnelles, évite aux étudiants toute improvisation et tout tâtonnement dans leur processus d'apprentissage. Dans ce sens, la théorie fournit à la pratique ce dont elle a besoin pour réussir une formation traductionnelle scientifique.

D'après Jeon la théorie fournit des critères de jugement aux étudiants et fonctionne comme une aide à la décision dès lors qu'ils rencontrent des difficultés au cours d'une traduction. En effet, les concepts théoriques fondamentaux de la traduction les aident à évaluer les choix et à les

justifier. (2004 : 11)

L'enseignement de la traduction se montre comme une partie d'autres disciplines scientifiques et surtout de l'enseignement des langues. Cette situation a engendré un manque de théorie et de méthode scientifique propre et adaptée à cet enseignement.

C'est pour cela qu'il n'a pas été considéré par les chercheurs comme une science ou une discipline en soi. Et pour combler l'abîme entre la théorie et le pratique, une formation universitaire des étudiants est indispensable, car l'enseignement de la traduction à l'université exige des méthodes scientifiques.

Si on prend le terme théorie dans son sens de « la construction intellectuelle méthodique et organisée », il ne fait aucun doute que celle-ci doit permettre aux traducteurs, à une époque où tout s'accélère, de travailler plus vite et plus efficacement. En effet, la théorie soutient la pratique et n'apparaît le plus souvent que dans ses résultats dans les programmes de formation, permettant aux étudiants d'accélérer leur acquisition des compétences essentielles à la pratique. Autrement dit, si la théorie n'existait pas, il faudrait l'inventer car aucun

programme de formation ne serait viable sans une réflexion théorique sur la pratique du métier (Aubin, 2003 :7).

S'il est difficile de bien traduire, il est encore plus difficile d'enseigner à bien traduire. C'est pourquoi la démarche pédagogique doit prendre appui sur la réflexion théorique qui, à son tour, doit découler de l'observation de la pratique (Delisle, 2015 : 14).

Il est donc possible que l'enseignement de la traduction à l'université ne tourne pas le dos à l'enseignement de la traduction professionnelle et que les compétences en traduction professionnelle soient dispensées également dans le milieu pédagogique universitaire.

Comme souligne Jean Delisle, pour être vraiment opératoire, toute stratégie pédagogique appliquée à l'enseignement pratique de la traduction, doit reposer sur des fondements théoriques valables. Une théorie didactique permet d'ordonner l'enseignement, de définir les concepts et de formuler les problèmes de traduction. La théorie, « fille de la pratique », existe depuis toujours, Elle ne sert pas seulement à systématiser,

mais également à observer et analyser une pratique. (Delisle, 2005 : 56)

Donc le rôle d'une théorie didactique de la traduction serait de structurer l'enseignement tout en inculquant à l'apprenti traducteur la manière de poser correctement les problèmes de traduction. Grâce à la théorie, les aspirants traducteurs acquièrent une vision intégrée des phénomènes de la traduction et se rendent compte d'une certaine relativité des choses. Ils réalisent ainsi que l'acte de traduire n'est pas régi par des règles immuables, mais par des règles qui varient en fonction de différents facteurs (lieu, époque, contexte culturel, type de texte, auteur, etc.).

Sans entrer dans les détails, on peut citer parmi les théories les plus employées et pertinentes dans le domaine pédagogique, l'approche comparatiste de Vinay et Darbelnet, la TIT et la théorie fonctionnaliste. Elles occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la traduction non littéraire.

De même, Jeon est d'avis que les enseignants n'ont pas besoin de traiter toutes les théories de la traduction,

mais plutôt de sélectionner celles qui augmentent l'efficacité de la formation à la traduction. Ce choix repose sur les enseignants, qui ne doivent pas oublier quels sont les besoins et les attentes des étudiants (2004 : 188).

Subséquentement, il faut avoir des stratégies et des méthodes de travail : c'est savoir comment réagir face aux problèmes imprévus de l'opération traduisante.

Souvent, dans les cours de traduction, les programmes théoriques et ceux pratiques sont enseignés séparément, ce qui est inapproprié. Les étudiants trouvent la bonne façon de traduire de la même manière que l'enseignant dit et ne tentent pas de commenter et de discuter eux-mêmes, et ils se préparent seulement pour la fin du semestre et



à l'examen final. Pour que l'enseignement de la traduction ait lieu dans la pratique, le traducteur devrait, autant que possible, fournir un exemple concret des textes pour chaque théorie qu'il enseigne dans le domaine de la traduction en classe. Par exemple, après avoir introduit le concept de la traduction littérale, il présente en classe un texte d'un traducteur qui traduit de cette façon et demande aux étudiants d'annoncer leur opinion à ce propos.

Les problèmes de l'enseignement de la traduction

Les problèmes-clés de l'enseignement de la traduction à l'université sont nombreux dont les

suivants : la finalité d'un cours de traduction, la méthode d'enseignement et les principes sur lesquels repose cet enseignement. Ces trois points sont utiles pour déterminer la méthode d'évaluation d'une traduction (Haghshenas, 1377 : 3).

A cela vient s'ajouter aussi d'autres comme les suivants: il n'existe aucun texte standard dans cette discipline qui offrirait à des étudiants de traduction un ensemble compréhensif de connaissances liées à la traduction et acceptées par tous. En troisième lieu, il n'y a aucune procédure acceptée dans ce domaine, par laquelle les diplômés de la traduction puissent acquérir de l'expérience et/ou approfondir leurs compétences dans cette technique.

La plupart de jeunes traducteurs ne portent pas une attention appropriée aux différents points et facteurs dont le respect, à côté d'une maîtrise suffisante des langues d'origine et de destination.

Dans les majorités des cas, la traduction restait un enseignement où, l'étudiant n'avait pas de notes de cours à réviser, pas de manuel à étudier ni de lectures à faire, et pas de préparation spéciale pour ses examens. Le cours de traduction est enseigné plutôt comme un cours de langue ou du style version/ thème alors que l'enseignement a des visés professionnels.

La plupart des enseignants universitaires ne sont pas des traducteurs professionnels mais des spécialistes en langues ou littératures et civilisations. Ce que leurs cours actuels de la traduction dans les universités font, même s'ils le font instinctivement, c'est de préparer les étudiants à l'examen final alors qu'en effet ils doivent les préparer à affronter un marché. Ainsi, « l'enseignant se voyait comme un transmetteur de savoir et l'enseignement était dominé par le professeur. Aujourd'hui,

le savoir doit être conçu comme une co-construction, et son appropriation dépend autant des stratégies d'apprentissage des élèves que des méthodologies employées par l'enseignant, il est plutôt organisateur, guide et conseiller. » (Cuq et Cruca, 2005 : 112, 144, 145 ; Tornberg, 2000 : 135).

Certains étudiants de la traduction pensent que l'enseignement de la traduction ne consiste qu'à expliquer les théories de la traduction, puis à spécifier les pages à traduire, jusqu'à la fin des examens. De toute évidence, étant donné que certains professeurs ne maîtrisent pas toutes les connaissances nécessaires pour traduire, la plupart des étudiants sont diplômés sans avoir acquis des connaissances suffisantes et, sans une préparation adéquate du contexte subjectif, entrent dans une nouvelle étape de l'éducation ou s'intègrent dans le marché du travail.

La cause de l'inefficacité des programmes de formation en traduction est la négligence de certains aspects de ce domaine. Dans tous ces programmes, la méthode d'enseignement a été centrée sur l'enseignant, ce qui est une méthode prescriptive. Les connaissances linguistiques peuvent être suffisantes pour enseigner une langue, mais cela ne suffira pas pour enseigner la traduction. Alors il y a celui qui sait et enseigne la langue, alors qu'il n'a pas joué un rôle dans le monde de la traduction, et n'a pas passé aucun cours de formation, il est soi-disant le professeur de la langue, n'est pas nécessairement l'enseignant de la traduction, et s'il enseigne la traduction, cela reste souvent linguistique et verbal. Autrement dit, parce qu'il lui manque l'expérience de la traduction, il ne domine pas entièrement le texte. Une telle négligence conduit finalement à la formation de diplômés dans le domaine de la traduction,

qui seront inefficaces sur le marché du travail. Par conséquent, il est préférable que celui qui enseigne les cours de la traduction soit le traducteur lui-même afin qu'il puisse transmettre ses expériences aux étudiants en plus des techniques de traduction.

En outre, les professeurs préfèrent que l'étudiant traduise en classe, parce que l'importance de la qualité du processus de traduction est incontestable. Mais en pratique ils ne le font pas simplement sous prétexte de manque de temps. Cela dit, la traduction est avant tout une activité de résolution de problèmes et que pour un apprenant le meilleur moyen d'apprendre à résoudre un problème c'est de devoir y faire face lui-même et non pas d'en écouter un exposé abstrait fait par le professeur en classe.

Parmi les principaux facteurs de la faiblesse de la structure d'enseignement de la traduction dans les universités ont peut mentionner les suivants: présenter les cours sans identité ni but précis, exercer les méthodes d'enseignement inefficaces et inappropriées de la traduction, l'inefficacité des enseignants des cours de traduction.

D'autre point c'est qu'habituellement, les professeurs de français enseignent la traduction à l'université selon leur intérêt et pas l'adéquation et la compétence. Par ailleurs, ces derniers enseignent seulement le manuel, bien qu'il n'y ait pas du tout de manuel approprié et standard pour la formation en traduction. Dans de telles circonstances, les objectifs éducatifs (tels que l'approfondissement et la diffusion des connaissances) n'ont pas de place significative.

Quelques stratégies proposées

Kiraly (1995) indique que le cours traditionnel de traduction est centré sur l'enseignant et la transmission de ses connaissances plutôt que sur le dialogue

entre les étudiants et l'enseignant. Dans ce cours magistral traditionnel, l'enseignant souffre d'un complexe (poids du rôle de l'enseignement) en prenant de lourdes responsabilités, car il est alors le transmetteur des connaissances, tandis que ses étudiants, passifs, ingurgitent ses connaissances et imitent ses performances du mieux qu'ils peuvent (cité par Kim, 2013 : 22).

Par ailleurs, d'après Delisle, durant le cours universitaire magistral au cours duquel les enseignants transmettent unilatéralement leurs connaissances, ceux-ci proposent en général plus de solutions que les étudiants. Ces derniers traduisent pour le professeur, qui est à la fois correcteur, destinataire et juge de leurs performances (2005 : 56).

De plus, le cours magistral de traduction, qui se fonde sur la correction des erreurs, est contreproductif pour l'acquisition d'une bonne confiance en soi.

Ainsi, ce qu'on doit essayer de faire dans les universités, c'est de donner aux étudiants le jugement et l'esprit analytique leur permettant d'acquérir plus vite sur le terrain la compétence nécessaire, d'enseigner les principes de base de la traduction, d'encourager chez eux l'esprit de curiosité, de les inciter à lire et à se tenir au courant de ce qui se passe autour d'eux. On devrait aussi leur apprendre une méthodologie: comment aborder un travail traduction. Il faut tenir compte aussi du bagage de l'étudiant à son arrivée à l'université et considérer le talent de l'étudiant.

Un grand nombre d'experts dans le domaine de la traduction croient qu'un enseignant de traduction devrait avoir des études approfondies sur les théories de la traduction, la linguistique, la littérature, l'art et l'esthétique. Il devrait être l'interface entre la théorie de la traduction et les

aspects fonctionnels des compétences de traduction, et appliquer les théories de la traduction dans les compétences pratiques de traduction, avoir une vaste expérience dans le domaine, y fournir de nombreuses compilations, traductions et articles, avoir une parfaite connaissance de la culture américaine et de la langue anglaise, ainsi que de la littérature et de la culture du persan, être pleinement capable de détecter les erreurs des apprenants et les causes de leur apparition dans le processus de traduction, et être capable d'analyser les implications et les causes implicites de l'occurrence de ces erreurs dans ce processus, du point de vue linguistique, culturel, littéraire, stylistique, esthétique, etc.

En ce qui concerne le matériel pédagogique, il devrait d'abord mettre l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et l'écriture (niveau micro linguistique), puis sur l'analyse du discours (niveau macro linguistique) et révéler les différences et similitudes à travers la comparaison des deux langues. La fonction de traduction devrait commencer à partir d'un niveau très simple et atteindre progressivement des niveaux plus complexes. Ainsi, l'enseignant met en relief le rôle de la culture et renforce la connaissance linguistique de l'étudiant dans le contexte culturel. L'enseignant apprend à l'étudiant que dans son processus de formation, il n'est pas une personne involontaire et passive qui accepte les instructions de son professeur, mais qu'il est libre et actif et peut traduire à sa manière et en se basant sur sa théorie mentale.

Dans le même ordre d'idées, Colina (2003: 54) propose le cours centré sur les étudiants comme solution pour remplacer le cours magistral. Dans un cours centré sur les étudiants, ceux-ci ne sont plus des

récepteurs passifs, mais les participants actifs du processus d'apprentissage. Les enseignants y jouent cependant un grand rôle en fournissant aux étudiants les ressources nécessaires pour rendre efficace ce processus d'apprentissage. Ils peuvent transmettre des savoirs et savoir-faire (l'acquisition des techniques de traduction, l'utilisation des ressources documentaires, etc.). Ils savent en outre comment orienter les échanges en cours. Ils peuvent enfin créer les conditions qui permettent la prise en compte de l'activité de traduction dans ses aspects sociaux et de communicatifs.

Aula. Int (2005 : 139) souligne l'importance de l'activité de groupe en cours de traduction professionnelle, qui permet la distribution des rôles existant réellement dans le milieu professionnel de la traduction. Parmi les cinq étudiants formant un groupe, l'enseignant distribue les rôles du traducteur, le documentaliste, le réviseur, le terminologue, et le typographe. Se plaçant lui-même dans le rôle de client, l'enseignant donne à chaque groupe un mandat de traduction différent. Il vérifie ensuite l'efficacité de cette activité en équipe et les étudiants peuvent se familiariser avec la pratique réelle de la traduction (cité par Kim : 2013).

En plus, en connaissant les compétences requises par le marché de la traduction, il est possible de déterminer les apprentissages qui permettront aux nouveaux professionnels de s'intégrer au marché de la traduction. Il est donc essentiel que le didacticien de la traduction comprenne le marché vers lequel se destinent les apprenants. En effet, les universités doivent tenir compte des exigences, donc des besoins du marché de la traduction, car une bonne connaissance du marché favorisera l'intégration des apprenants au marché du travail.

On peut aussi donner aux étudiants l'impression d'être en plein milieu du marché et du travail en invitant les grands traducteurs à accepter d'enseigner la traduction et partager leurs expériences avec les étudiants.

Quant à l'évaluation, il y a également des problèmes spécifiques qui doivent être identifiés, ciblés et traités de manière distincte. Les cours uniquement orientés vers l'évaluation de la traduction sont souvent insuffisants pour développer chez l'étudiant de manière systématique les habiletés qui lui permettront de s'améliorer, telles que la pratique de la définition sémantique des lexèmes, la vérification des usages lexicaux, terminologiques et phraséologiques, la maîtrise d'un style clair et d'un langage précis. Là encore, on peut suggérer des exercices de paraphrase, de résumé de texte et de développement des ressources expressives langagières sous toutes les formes afin de cibler spécifiquement ce genre de compétences (Dancette, 1992 : 7).

En encourageant les étudiants à travailler en vue d'objectifs clairs et réalistes, l'enseignant les aide à s'auto-évaluer et en même temps accroît la pertinence et l'efficacité des retours qu'il apporte à leurs travaux de traduction (Fraser, 2000 : 59 cité par Kim, 2013 : 76)

Le manque des connaissances adéquates dans le domaine de l'éducation et les résultats d'évaluation des professeurs qui sont limités seulement sous la forme d'un score au lieu de fournir les conseils nécessaires aux étudiants et de les motiver, les amènent à une fausse tentative seulement pour satisfaire le professeur et gagner une bonne note. Pendant le cours de la traduction, les professeurs ne

se coordonnent pas et ne coordonnent pas leur plan de travail. En conséquence, le travail d'un professeur, au lieu de continuer le chemin du professeur précédent et d'achever et de compléter son travail, est parfois répétitif, et cela sera inefficace et sans but.

L'évaluation de la qualité de la traduction des étudiants d'un professeur par un autre professeur peut aider le professeur à enseigner mieux la traduction, car il identifie parfois les faiblesses de l'enseignement. C'est également le cas avec l'évaluation de la traduction d'un étudiant

par un autre.

Beaucoup de professeurs évaluent la traduction en fonction de ce qu'ils pensent être la bonne traduction. En faisant un peu de réflexion à cet égard, on peut affirmer que dans une telle approche, l'évaluation de la traduction est effectuée par les professeurs, totalement selon leur goût et non d'une manière standard, peu importe les résultats scolaires. Tout ce qui importe est simplement l'imposition du concept d'une traduction apparemment correcte et incorrecte d'un étudiant, sans essayer de renforcer sa créativité et sa compréhension correcte de la traduction.

On ne doit pas perdre de vue que la prise en compte du processus de la traduction est important pour une bonne évaluation. Ainsi, c'est nécessaire que la manière d'évaluer et les critères soient clairs et persuasifs ; l'un des enjeux de la formation porte sur la

capacité à passer d'une approche centrée sur le résultat à une approche centrée sur le processus. Cela nous invite à penser bien à porter plus d'importance aux activités traduisantes des étudiants dans la classe.

Par ailleurs, étant donné que la compétence de traduction n'est pas une simple amélioration de la compétence linguistique, les étudiants devraient bénéficier au moins d'une initiation à la traduction professionnelle à l'université avant d'entrer dans le monde professionnel. Ceci pourrait se faire en réfléchissant à « l'opération traduisante, à savoir analyser en profondeur les textes à traduire, comparer des traductions et des stratégies de traduction, envisager des types et divers modes de traduction adaptés, travailler dans le détail, mais aussi formaliser des méthodes et des procédures, notamment en termes de qualité » (Lavault-Olléon, 2003 : 207).

Il est aussi primordial d'initier les étudiants à une lecture critique des textes parallèles afin qu'ils puissent se documenter de façon efficace puisqu'un bon traducteur ne peut se contenter d'une seule source, d'un seul texte parallèle. Cette démarche est extrêmement importante dans l'enseignement et peut judicieusement être divisée en documentation intra- et extra-textuelle.

En plus, le degré de créativité des apprenants pour résoudre des problèmes de la traduction dépend de la liberté que l'enseignant accorde aux étudiants afin de penser aux connaissances théoriques présentées dans le programme de formation en traduction et décider à propos de l'efficacité de ces idées pour résoudre leurs problèmes. Ce faisant, ils commencent à

proposer leurs propres idées pour résoudre les problèmes. Ces théories novatrices et combinées les aident en traduction plus que les règles et les théories prescriptives.

Quant à l'activité en groupe dans la classe, il y a certains avantages: augmenter l'esprit de coopération et de travail dans le groupe, augmenter la motivation et la joie de l'étudiant à traduire, analyser le texte et analyser les différents éléments, critiquer les textes et les traductions et créer une opportunité d'apprendre la critique de texte, fournir différentes suggestions et augmenter la gamme de mots et améliorer la sélection et le choix des meilleurs des mots et des vocabulaires, et un meilleur rendement de classe en peu de temps.

Nous présentons ici un exemple des moyens efficaces de donner un esprit dynamique à la classe de traduction qu'on voit moins dans les universités: le professeur transforme la classe en un atelier de traduction, de sorte que les étudiants puissent être divisés en groupes de trois à quatre, chaque groupe semblable à une petite table ronde. Puis, au même endroit, il donne aux étudiants un texte court, autant qu'un paragraphe pour la traduction, et chaque groupe traduit le texte ensemble dans un temps court et défini. Ensuite, sans que l'enseignant juge ou commente les traductions, il donne la traduction de chaque groupe à un autre, et maintenant, c'est le tour des étudiants de critiquer la traduction d'autres groupes. De cette façon, les étudiants jouent un rôle actif sans que l'enseignant soit le sujet absolu, et le courage de traduire augmente chez eux. D'ailleurs, ils apprennent à faire du travail en groupe, ils traduisent le texte, ils le critiquent aussi, donc ils apprennent la critique de la traduction parallèlement. Ici, l'enseignant souligne seulement les grandes erreurs et les



pièges existantes sur le chemin du traducteur, et ainsi, cette coopération et la participation de la classe créent un environnement dynamique et heureux et rend la classe vive et active.

D'autre point à remarquer c'est qu'afin de garantir aux étudiants une formation appropriée, il est essentiel et urgent que les universités consacrent une partie importante de leurs efforts à la recherche. Cette recherche doit porter à la fois sur les méthodes et les programmes d'enseignement et sur les méthodes et les outils de travail du traducteur.

Ce point de vue rappelle celui de Jean Delisle qui souligne lui aussi l'importance de la recherche de documents :

« Ces recherches jettent un nouvel éclairage sur certains problèmes de traduction, et c'est pourquoi il est bon que les conclusions de ces travaux soient communiquées aux étudiants. Il faut que cette recherche soit concrète, solidaire des programmes d'enseignement de la traduction, qu'elle soit un approfondissement de la façon de faire passer l'expérience d'un traducteur à des étudiants qui doivent acquérir cette expérience » (1975 : 8).

En ce qui concerne les types de texte à traduire, d'après Hyang Lee, choisir des textes appropriés au cours de traduction est la mission primordiale de l'enseignant, et la qualité du cours de traduction dépend des efforts des enseignants en la matière. De plus, les enseignants doivent choisir des textes variés qui s'adaptent au niveau des étudiants et à la finalité du cours (2011 : 179). Il est conseillé également aux enseignants d'augmenter progressivement la difficulté des textes. Citant Durieux (2003), Hyang Lee recommande plus précisément de suivre les

étapes suivantes : 1) texte ne nécessitant pas de recherche documentaire, 2) texte traitant d'un sujet spécialisé, 3) texte traitant d'un sujet technologique, 4) texte traitant de divers domaines techniques, 5) texte présentant un style difficile, 6) texte devant reproduire un effet particulier (Cité par Kim, 2013 :70).

Enfin, Kelly (2005) considère qu'il est bon que l'enseignant pose aux étudiants des questions lui permettant de s'évaluer quant aux stratégies à mettre en œuvre pour résoudre ses problèmes de traduction. Parmi les questions pouvant être proposées par l'enseignant, elle donne les exemples suivants : « À quelles difficultés particulières avez-vous été confronté en faisant cette traduction ? Comment avez-vous fait pour les résoudre ? Êtes-vous satisfait des solutions trouvées ? Si tel n'est pas le cas, qu'auriez-vous pu tenter (et qu'est-ce qui vous a retenu de le faire?) » (Kim, 2013 : 143)

Conclusion

Nous avons essayé de donner un éclairage à la définition et aux problèmes de l'enseignement de la traduction, la discipline un peu négligée et perdue dans les autres branches de l'enseignement qui souffre du manque d'un statut comme il faut.

Bien que la traduction soit un mode particulier de l'usage de la langue, malheureusement, dans la plupart des programmes de formation de traducteurs, les langues d'origine et de la destination sont enseignées sans une approche de traduction.

La formation en traduction n'est toujours pas connue de manière cohérente et la plupart des professeurs de la traduction sont les mêmes professeurs de la langue, alors que les compétences cognitives

linguistiques ne sont que des premières conditions nécessaires pour le professeur de la traduction et pas tout.

La raison de certaines problématiques peut s'expliquer par l'absence d'un programme systématique dans le domaine de l'enseignement de la traduction, le manque de professeurs expérimentés en traduction, la faiblesse de la mise en œuvre de la formation et de la recherche des professeurs, ainsi que des faiblesses de la recherche des étudiants.

Ainsi, le besoin de révision et d'évolution du système de planification de l'éducation et de la recherche est clairement ressenti. Des mesures telles que le développement et l'introduction du concept de formation de la traduction peuvent être efficaces.

De ce fait il faut une distinction précise entre enseigner une langue et enseigner la traduction, ainsi qu'il faut des compétences en traduction pour les professeurs de traduction en plus de celles linguistiques.

La formulation des programmes de cours (les syllabus) conformément à l'approche et les objectifs de la traduction, ainsi que les cours centrés sur l'étudiant sont très nécessaires dans le programme d'études des étudiants à l'université.

منابع فارسی

- رضوانی، رضا و محبوبه احمدیان (۱۳۹۰)، بررسی دانش ارزیابی کیفیت ترجمه و آموزش آن در دانشگاه‌های ایران، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال دوم، شماره ۳.
- حق شناس، علی محمد (۱۳۷۷)، ابهام و نارسائی در ترجمه های فارسی، ریشه یابی و چاره جوئی، نشریه بخارا، شماره ۴.
- امرایی، علی رضا (۱۳۹۵). نقدی بر کتاب آموزش ترجمه با نگاهی به وضعیت کتاب های آموزش ترجمه در ایران، پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی،

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال شانزدهم، ویژه نامه زبان شناسی و زبان های خارجی، بهار و تابستان، ص ۴۳-۲۳.

- سامیر، آیناز و مسعود خوش سلیقه (۱۳۹۱). بازخورد دانشجویان مترجمی انگلیسی درباره رویکردهای مدرسان ترجمه در ارزیابی کیفیت ترجمه، فصلنامه ی مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ی ادبیات و علوم انسانی)، علمی- پژوهشی، شماره سوم، پاییز.

Références

- Delisle, J. et Hannelore Lee-Jahnke. (1998): L'enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, C. (1981), L'enseignement de l'interprétation et de la traduction, Ottawa, Edition de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2005). L'Enseignement pratique de la traduction. Beyrouth/Ottawa, École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Sources-Cibles ».
- Durieux, C. (2005), L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, Meta/ Journal des Traducteurs, Vol.50, No 1.
- Ladmiral, J-R (1979), Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris, Gallimard.
- Jean Delisle, Raymonde Frenette, Gilles Gervis, Paul A. Horguelin, Aline Manson-Daoust et Francis Whyte «Table ronde sur l'enseignement de la traduction», Meta 201(1975). Vingt ans de traduction. Bilan et perspectives. Volume 20, numéro 1, mars.
- Delisle, Jean, 1998 L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement.
- Dancette, J. (1992). L'enseignement de la traduction : peut-on dépasser l'empirisme ? TTR51. La pédagogie de la traduction : questions actuelles, volume5, numéro1, 1er semestre.
- Lee-Jahnke, H. (2001). L'enseignement

de la traduction médicale : un double défi ? Traduction médicale et documentation / Médical translation and documentation Volume 46, numéro 1, mars.

ECO, Umberto (2007). Dire presque la même chose. Expériences de traduction, Paris : Grasset.

MOUNIN, G. (1963). Les problèmes théoriques de la traduction, Paris : Gallimard.

Jabali. J. (1392). Didactique de la traduction à l'université: réflexions sur quelques éléments théoriques, Recherches en Langue et Littérature Françaises Revue de la Faculté des Lettres Année 7, NO 11.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : presses universitaires de Grenoble.

Aubin, M. (2003). L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction, Méta, Traduction et enseignement Volume 48, numéro 3.

Kim, D. (2013). « Pratiques et difficultés de l'enseignement de la traduction en Corée : comparaison avec sa pratique en France ». Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

Cotelli, S. (2008), « Didactique de la traduction ou didactique des langues ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français », Travail de fin d'étude pour le diplôme en Enseignement supérieur et Technologie de l'Éducation, Centre de didactique universitaire de Fribourg.

Lavault-Olléon, E. (2003), « Professionnaliser les formations universitaires : enjeux et difficultés » dans Actes du Colloque

international : Formation des traducteurs, Université de Rennes 2, septembre, 2002, La Maison du Dictionnaire, Paris.

Kiraly, Donald, C. (1995), Pathways to translation: Pedagogy and process, Kent, Ohio: The Kent state University press.

Colina, S. (2003), Translation Teaching: From Research To The Classroom, New York, San Francisco: McGraw Hill.

Aula, Int. (2005), "Translator training and modern market demands." Perspectives: Studies in translatology, 13(2), pp.132-142.

Jeon, M. (2004), "Functional theoretical concept and translator training", Conference Interpretation and Translation, 6 (1), pp. 179-200.

فهرست منابع

- انوری، حسن، اخیانی، جمیله، (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن، تهران، انتشارات سخن.
- تاورنیه، ژان باتیست، (۱۳۳۶)، سفرنامه تاورنیه، ابوتراب نوری، تهران، با تجدید نظر کلی و تصحیح حمید شیرانی.
- جمال زاده، محمدعلی، (۱۳۸۶). یکی بود یکی نبود، تهران، نشر سخن.
- روستایی، محسن، (۱۳۸۰). پیشینه‌ای از نخستین فرهنگستان ایران و واژه‌های گمشده (۱۳۲۰-۱۳۱۴ هجری شمسی)، مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی مسائل واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- زمردیان، رضا، (۱۳۷۳). فرهنگ واژه‌های دخیل اروپایی در فارسی (همراه با ریشه هر واژه)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- شاردن، ژان، (۱۳۴۵)، سیاحتنامه، محمد عباسی، تهران، انتشارات امیرکبیر، جلد نهم.
- صدر هاشمی، محمد، (۱۳۳۱). تاریخ جراید و مجلات ایران، تهران، راه نجات.
- صفوی، کوروش (۱۳۳۵). واژه‌های قرضی در زبان فارسی، مجله‌نامه فرهنگ، شماره ۱۹، پاییز ۱۳۷۴.
- غفاری، ابوالحسن (۱۳۶۸). تاریخ روابط ایران و فرانسه از ترور ناصرالدین شاه تا جنگ جهانی اول (۱۳۱۳-۱۳۳۳ ه.ق.)، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- مشیری، مهشید (۱۳۷۱). فرهنگ واژه‌های اروپایی در فارسی، تهران، نشر البرز.
- معین، محمد، علیزاده، عزیزالله (۱۳۸۴). فرهنگ فارسی، تهران، انتشارات آدنا.
- معین، محمد (۱۳۸۹). فرهنگ فارسی، انتشارات بهزاد.
- نواب‌زاده شفیعی، سپیده (۱۳۵۳). بررسی تغییرات معنایی و کاربردی وام‌واژه‌های زبان فرانسه در فارسی، مجله علم زبان، سال دوم، شماره ۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۳.
- هدایت، صادق (۱۳۸۳). سگ ولگرد، تهران، انتشارات نگاه.
- هوشنگ مهدوی، عبدالرضا (۱۳۴۹). تاریخ روابط خارجی ایران، تهران، امیرکبیر.

Bloomfield. L. (1933). Language, New York:Henry Holt.

Farshidvard, Kh. (2006). Influence de la traduction sur la langue persane, Culture et Vie, 23.

Khalil pour, M. (2012-2013). Les emprunts lexicaux du persan au français, inventaires et analyses, Mémoire de master 2 recherche, Grenoble, presse de l'Université Stendal,

Meillet, A. (1982). Linguistique historique et linguistique générale. Genève-Paris, Slatkine- Champion.

Petit Larousse illustré, Paris, Larousse, dépôt légal juin 1998, 1784 p.

Rezaï, M. (2007). Mohammad Ghâzi , La Revue de Téhéran, 20.

Reihani Pour Sani, A. (2002). L'étude des emprunts du français dans la persane d'aujourd'hui, dans un optique linguistique et sociolinguistique, mémoire de master II, université Tarbiat Modares.

کالباس، نخود فرنگی، روغن زیتون، سس مایونز و آب‌لیمو تهیه می‌شود، اطلاق می‌شود. (انوری، ۱۳۸۱: ۵۴۸) کوکتل

در فرهنگ لاروس به معنای نوشیدنی که از ترکیبات مختلف تشکیل شده است، ترکیبی از چیزهای مختلف. (۱۹۹۸: ۲۲۹) در حالی که در فرهنگ سخن ۱. نوعی سوسیس که از سوسیس معمولی، مرغوب‌تر و کوچک‌تر است. ۲. مخلوطی از نوشابه‌های مختلف، به ویژه جین و ویسکی با مایعات مناسب دیگر. ۳. نوعی غذا برای مهمانی عصرانه که از مخلوط کردن چند ماده خوراکی به دست می‌آید. (انوری، ۱۳۸۱: ۶۰۰۹)

بخشی از بدن موجود زنده که کارکردهای خاصی دارد، موسسه‌ای که مسئول انجام برخی خدمات دولت است. (۱۹۹۸: ۷۲۳) در صورتی که در یکی از تعاریف فرهنگ معین به معنای کارمند آمده است. (۱۳۸۹: ۵۹)

باسن

در فرهنگ لاروس به معنای ظرف سبک، کم عمق و به شکل دایره‌ای یا بیضی است، مقداری آب به شکل منظم که زینتی است یا برای ذخیره به کار می‌رود. (۱۹۹۸: ۱۲۴) در حالی که در فرهنگ سخن به برجستگی قسمت پشتی بالای ران و پایین‌تر از کمر؛ کفل گفته می‌شود. (انوری، ۱۳۸۱: ۷۷۹)

حوزه مکان

کمپانی

در فرهنگ لاروس به معنای حضور فردی یا حیوانی در نزد دیگران، تجمع افراد به منظور اهداف تجاری فرهنگی. (۱۹۹۸: ۲۴۰) در صورتی که در فرهنگ معین به شرکت تجاری، صاحب و رئیس شرکت، پولدار، ثروتمند اطلاق می‌گردد. (۱۳۸۴: ۱۳۹۴)

آپارتمان

در فرهنگ لاروس به معنای بخشی از ساختمان متشکل از بخش‌های مختلف که مجموعه‌ای را برای سکونت تشکیل می‌دهد. (۱۹۹۸: ۷۶) در حالی که در فرهنگ معین به ساختمان، عمارت، ساختمان مجزا و مستقل اطلاق می‌شود. (۱۳۸۴: ۸۳)

حوزه نقلیه

مکانیک

در فرهنگ لاروس چیزی که مربوط به حرکت و مکانیک می‌شود، چیزی که ماشینی است. (۱۹۹۸: ۶۳۸) حال آنکه در فرهنگ سخن به آنکه کارش تعمیر موتور اتومبیل و دستگاه‌های جانبی یا تعمیر دیگر ماشین‌ها و دستگاه‌های مکانیکی است. (انوری، ۱۳۸۱: ۷۲۸۷)

باک

در فرهنگ لاروس به معنای ظرفی که برای مصارف مختلف استفاده می‌شود. (۱۹۹۸: ۱۰۹) در صورتی که در فرهنگ معین به مخزن بنزین اتومبیل که در جلو یا در پهلو آن قرار دارد، اطلاق می‌گردد. (۱۳۸۹: ۱۲۵)

حوزه بدن

ارگان

در فرهنگ لاروس به معنای نشریه‌ای که بیان‌کننده اندیشه‌ها و دیدگاه‌های یک سازمان یا حزب خاص باشد؛

نتیجه‌گیری

این پژوهش به ما اجازه داد تا به پدیده وام‌گیری از دیدگاه معنایی بنگریم و عواملی را که باعث بروز این مساله می‌شوند بررسی کنیم. به طور کلی می‌توان از عواملی چون مسائل فرهنگی، تابوهای زبانی، نقش ادبیات ترجمه و نقش فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی به عنوان عوامل تاثیرگذار در مساله تحریفات معنایی واژگان قرضی فرانسوی در زبان فارسی نام برد. واژگان قرضی از طریق ادبیات و ترجمه وارد زبان فارسی می‌گردند و اگر مترجمان در انتخاب معادل واژگان، مخصوصاً واژگانی که در زبان فارسی تابو محسوب می‌شوند آگاهانه عمل نکنند، واژگان قرضی معنای اصلی خود را از دست می‌دهند و با تحریف معنایی در زبان مقصد مورد استعمال قرار می‌گیرند. واژگان قرضی تخصصی بیشتر توسط اهل فن و متخصصان مورد استفاده قرار می‌گیرد بنابراین امکان ندارد دستخوش تغییر معنایی گردد، اما آن دسته از واژگان قرضی که در بین مردم عامه بسامد بیشتری دارند ممکن است بیشتر در معرض تحریف قرار گیرند زیرا گویشوران زبان فارسی از معنای اصلی آن کلمه آگاهی ندارند و ممکن است واژه قرضی را بدون توجه به معنای آن در زبان مبدأ، به کار برند و رفته رفته این واژه با معنای اشتباه خود در مکالمات و مکاتبات استفاده می‌گردد و معنای اشتباه آن تثبیت می‌شود. هم‌چنین باید به نقش مهم فرهنگستان زبان فارسی به منظور شناسایی و آگاه کردن فارسی‌زبانان از این دسته تحریفات اشاره کرد. ارائه فهرستی منسجم از واژگانی که دچار تحریف شدند با ذکر و مقایسه معنای اصلی و معنای آن در زبان مقصد هم می‌تواند به مترجمان و نویسندگان کمک کند تا در انتخاب واژگان بیگانه درست تصمیم بگیرند و هم گویشوران زبان را نسبت به این اشتباهات و ریشه آن آگاه سازند.

(زن و مرد) (۱۳۸۹: ۸۶۹)

ژوبن

در فرهنگ لاروس لباس زیر زنانه‌ایست آهاردار که گشادی دامن یا پیراهن را حفظ می‌کند و اثر شفافیت را کم می‌کند. (۱۹۹۸: ۵۷۲) در حالی که در فرهنگ معین به معنای دامن کوتاه، پاچین (زنان) آورده شده است. (۱۳۸۴: ۸۰۶)

حوزه مد و آرایشی

مزون

در فرهنگ لاروس به معنای ساختمانی است که برای سکونت افراد ساخته شده است؛ اعضای یک خانواده که با هم زندگی می‌کنند؛ خانواده اشرافی؛ شرکت تجاری یا صنعتی (۱۹۹۸: ۶۱۷) در حالی که در فرهنگ سخن به محل تهیه و فروش لباس گفته می‌شود. (انوری، ۱۳۸۱: ۶۹۳۰)

توالت

در فرهنگ لاروس به معنای آماده کردن کسی، مجموعه لباس‌ها و ضمائم که فردی بر تن دارد، مجموعه مراقبت‌های نظافت بدن. (۱۹۹۸: ۱۰۱۴) در حالیکه در فرهنگ معین به معنای آرایش سر و چهره، مستراح آمده است. (۱۳۸۹: ۳۱۴)

حوزه هنر

ماژیک

در فرهنگ لاروس به معنای چیزی است که از جادو برمی‌آید و اثراتش خارق‌العاده و از عقلانیت خارج است. (۱۹۹۸: ۶۱۴) در حالی که در فرهنگ سخن به گونه‌ای قلم اطلاق می‌شود که محفظه‌ای برای جوهر و نوکی نم‌دی برای جذب و تراوش تدریجی جوهر دارد و برای نقاشی و نیز نوشتن به کار می‌رود. (انوری، ۱۳۸۱: ۶۵۲۲)

آتو

در فرهنگ لاروس به معنای شانس بردن و در بازی ورق رنگی که اتفاقی انتخاب یا تعیین می‌شود و سه کارت دیگر را از بین می‌برد. (۱۹۹۸: ۹۵) در حالی که در فرهنگ معین علاوه بر ورق برنده در بازی، از دستاویز و بهانه نیز یاد شده است. (۱۳۸۴: ۱۹)

حوزه آشپزی

الویه

در فرهنگ لاروس به معنی درخت زیتون است. (۱۹۹۸: ۷۱۴) در حالی که در فرهنگ سخن به نوعی سالاد که از سیب‌زمینی، خیارشور، تخم‌مرغ آب‌پز، گوشت مرغ یا

موفقیت به انجام برساند زیرا معادل‌هایی که انتخاب کرده بود یا رد می‌شدند و یا برخی از آن‌ها در میان جامعه زبانی پذیرفته می‌شدند. در این زمینه می‌توان به معادل راه‌آهن که حفظ شده و توسط گویشوران ایرانی هم‌چنان استفاده می‌شود، اشاره کرد.

دومین فرهنگستان زبان فارسی در سال ۱۹۶۸ با دو هدف تشکیل شد: اولین هدف آن‌ها پیدا کردن معادل مناسب برای تعبیرات خارجی بود و دوم انجام پژوهشی بر روی زبان‌های مختلف اصلی و بومی در ایران. این فرهنگستان در زمان انقلاب اسلامی در سال ۱۹۷۹ متوقف شد و سه سال بعد موسسه ای تحت عنوان «موسسه مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی» دایر گردید.

فرهنگستان کنونی به نام زبان و ادبیات فارسی سومین فرهنگستانی است که در سال ۱۹۹۰ برپا گردید و فعالیت اصلی آن ایجاد، تایید و استفاده معادلات فارسی رسمی برای اصطلاحات خارجی رایج است. فرهنگستان هم‌چنین رسم الخط فارسی را ایجاد کرده است. قوانین آن استفاده از معادلات فارسی را در ارتباطات رسمی دولت و در رسانه‌ها مطالبه می‌کند و هم‌چنین موسسات خصوصی را ملزم به استفاده از نام‌های ایرانی برای کالاهای خود کرده است. (خلیل پور، ۱۳۹۲: ۲۸)

ورود واژگان قرضی از زبانهای خارجی به زبان فارسی امری اجتناب‌ناپذیر است؛ به همین دلیل فرهنگستان زبان فارسی با نظارت بر ورود واژگان بیگانه در زبان باید معادل سازی درست واژگان را در دستور کار خود قرار دهد تا شاهد تحریفات معنایی در حوزه واژگان قرضی فرانسوی در زبان فارسی نباشیم و هم‌چنین گویشوران زبان فارسی را نسبت به این تحریفات آگاه سازد تا اینگونه کلمات را در مکالمات و مکاتبات خود به درستی به کار برند.

مطالعات انجام شده در طول نگارش پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مترجمی زبان فرانسه نشان می‌دهد که واژگان قرضی در حوزه‌های پوشاک، مد و آرایشی، هنر، آشپزی، مکان، نقلیه و بدن دچار تحریفات معنایی شده‌اند و بیشترین مورد این تحریفات مربوط به حوزه واژگان هنری می‌باشد. به عنوان نمونه از هر حوزه‌ای مثال‌هایی را در زیر ارائه خواهیم داد.

حوزه پوشاک

مانتو

در فرهنگ لاروس به معنی لباسی است با آستین‌های بلند، جلوی آن دکمه دارد و در بیرون برای جلوگیری از سرما پوشیده می‌شود (۱۹۹۸: ۶۲۴)، در حالی که در فرهنگ معین جامه گشادی است که روی لباس‌های دیگر پوشند

می‌کند در روی این سوژه یک آرتیکل درازی نوشته‌ام و با روشنی کور کننده‌ای ثابت نموده‌ام که هیچ کس جرأت نمی‌کند روی دیگران حساب کند و هر کس به اندازه‌ی... به اندازه‌ی پوسیپلیته‌اش باید خدمت بکند وطن را که هر کس بکند تکلیفش را! این است راه ترقی! والا دکادانس ما را تهدید می‌کند. (جمال زاده، ۱۳۸۶: ۱۳)

همانطور که در داستان فارسی شکر است جمال زاده می‌بینیم، برخی از واژگان مانند «سوژه» همچنان در متون مختلف، مکالمات و مکاتبات ما استفاده می‌شود و به حیات خود ادامه می‌هد. این در حالی است که واژگانی هم چون «دکادانس»، «پوسیپلیته»، «اولوسیون»، «رولوسیون» به دلیل تغییر فضای سیاسی، فرهنگی و تاریخی جامعه دیگر مورد استفاده قرار نمی‌گیرند.

در ادامه نیز بخشی از متن سگ ولگرد نوشته صادق هدایت را می‌بینیم:

نمیدانم چطور است بعضی اشخاص به اولین برخورد، جان در یک قالب می‌شوند، به قول عوام جور و اخت می‌آیند و یکبار معرفی کافی است برای اینکه یکدیگر را هیچوقت فراموش نکنند در صورتی که بر عکس بعضی دیگر با وجودی که مکرر بهم معرفی می‌شوند و در مراحل زندگی سر راه یکدیگر واقع می‌گردند، همیشه از هم گریزان هستند، میان آنها هرگز حس همدردی و جوشش پیدا نمی‌شود و اگر در کوچه هم بهم برخوردند، یکدیگر را ندیده می‌گیرند. دوستی بی‌جهت، دشمنی بی‌جهت! حالا این خاصیت را می‌خواهند اسمش را سمپاتی یا آنتی‌پاتی بگذارند و یا در اثر مغناطیس و روحیه اشخاص بدانند یا نه. (هدایت، ۱۳۸۳: ۲۳)

در نوشته‌های هدایت نیز هم‌چون جمال‌زاده آثاری از واژگان قرضی فرانسوی دیده می‌شود. مخاطبان ایرانی در یک دوره، هم‌زمان هم به مطالعه آثار جمال‌زاده و هدایت می‌پرداختند و هم‌چنین هم‌زمانی این نویسندگان با عصر قاجار و ارتباطات ایرانی و فرانسوی موجب شده بود تا میزان استفاده از این واژگان در آثار نویسندگان و عامه مردم بسیار به چشم بخورد. واژگانی هم‌چون سمپاتی و آنتی‌پاتی امروزه بیشتر در نزد اهالی هنر کاربرد دارد تا طبقه عامه.

ترجمه

زبان و ترجمه از عناصر مهم در تحرک زندگی جوامع مختلف انسانی و بسیار به هم متصل و در حال تغییر هستند. حوزه‌های مشترکی در ارتباطات، تبادل ایده‌ها و فرهنگ‌ها دارند. باید گفت که زبان موتور ترجمه است زیرا بدون آن ترجمه معنایی ندارد.

در ایران ترجمه متون از زبان‌های اروپایی به خصوص زبان فرانسه با تاسیس دارالفنون آغاز شد. اساتید اروپایی کتاب‌های درسی خارجی را با خود به کلاس می‌آوردند تا دانش آموزان ترجمه کنند. روابط تنگاتنگ ایران و فرانسه در دوره قاجار، انقلاب مشروطه ۱۹۰۶ و توسعه صنعت چاپ از عوامل مهم رونق ترجمه در ایران قلمداد می‌شود. (رضایی، ۲۰۰۷)

پنج عامل مهم در ورود واژگان قرضی فرانسوی در زبان فارسی معاصر تاثیر شگرفی داشتند.

۱- موسسان فرهنگ و تمدن ایران مدرن تحصیلات عالی خود را در دانشگاه‌های فرانسه زبان به خصوص در فرانسه و بلژیک به انجام رساندند. در زمان قاجار ترجمه‌های بسیاری از فرانسه به فارسی انجام شد که مترجمان می‌کوشیدند در آن از زبان ادبی با تکلف و رایج این عهد دوری کنند. به عنوان مثال میرزا حبیب دستان بنی ملقب به اصفهانی سرگذشت حاجی بابا اصفهانی اثر جیمز موریه (J. Mourrier) را ترجمه کرد. این ترجمه به عنوان یک شاهکار قلمداد می‌گردد و در آغاز قرن بیستم در ایران به چاپ رسید. ترجمه میرزا حبیب ترجمه ای ساده ای بیش نیست اما نوعی تعالی بخشیدن به متن اصلی و بازنویسی متن در آن به چشم می‌خورد که تاثیر بسیار زیادی بر ادبیات فارسی داشته و وجهه جدیدی به تاریخ نثر مدرن فارسی بخشیده است.

۲- تعداد بیشماری از قوانین حقوقی و اداری مستقیماً از قوانین فرانسوی استخراج و ترجمه شده‌اند.

۳- مدت‌ها زبان فرانسه به عنوان زبان رسمی در مدارس و دانشگاه‌های ایرانی تدریس می‌شد.

۴- برتری علمی و فرهنگی زبان فرانسه در اروپا و در جهان.

۵- هم‌نشینی‌های فارسی و فرانسوی بسیار به هم شباهت دارند مخصوصاً نظم اسم و متمم‌اش و یا نظم اسم و صفتش در عبارات‌های وصفی. (فرشیدورد، ۱۳۸۵: ۵)

فرهنگستان زبان فارسی

اولین فرهنگستان زبان فارسی حدود ۱۰۰ سال پیش تحت نظارت نعیم‌السلطان وزیر مطبوعات، ترجمه و تالیف عصر مظفرالدین شاه در ایران ایجاد گردید. (روستایی، ۱۳۸۰: ۱۵۱-۱۵۲) هدف این فرهنگستان پاکسازی زبان فارسی از اصطلاحات و تعبیرات خارجی بود. نظارتی بر کار این افراد نبود و کار به صورت غیر علمی و با افراط انجام می‌شد. از این منظر، تاسیس فرهنگستان ایرانی زبان، انتخابی آگاهانه یا تشکیل موسسه‌ای برای معرفی زبان فارسی به عنوان زبانی ملی نبود. بنابراین، این فرهنگستان نتوانست وظیفه‌اش را با

حوزه واژگان قرظی

در هر زبانی واژگان دسته‌بندی مخصوص به خود را دارند و با توجه به آن مورد استعمال قرار می‌گیرند. واژگان قرظی نیز از این تقسیم‌بندی مستثنی نیستند. به عبارت دیگر، هر واژه‌ای در حوزه تخصصی مربوط به خود جای می‌گیرد اما آن دسته از واژگان که در زبان روزمره و در نزد عامه مردم بسامد بیشتری را دارند می‌توان حوزه عمومی نامید.

تحریف معنایی

تحریف در فرهنگ لاروس یعنی عملی که چیزی را از جهت از قبل تعیین شده دور می‌کند.

در فرهنگ فارسی معین کلمه تحریف به معنای گردانیدن، کز کردن، تبدیل و تغییر دادن کلام را از وضع و طرز و حالت اصلی. بعضی از حروف یک کلمه را عوض کردن؛ ج. تحریفات معنا شده است. (۱۳۸۴؛ ۴۲۹)

همچنین این واژه در فرهنگ سخن انوری نیز به معنای تغییر دادن گفتار، نوشتار، اخبار، و مانند آنها از حالت و صورت اصلی - ۲ جابه جا کردن یا عوض کردن بعضی از حروف یک کلمه آورده شده است. (۱۳۸۱؛ ۱۶۳۴)

ملاک ما در این مقاله تحریفات هستند که واژگان قرظی را از مسیر اصلی معنایی خود خارج می‌سازند و در زبان فارسی با معنایی متفاوت از آن کلمه در زبان مبدأ استفاده می‌شوند.

مسائل فرهنگی، تابوهای زبانی، ادبیات و ترجمه و فرهنگستان زبان فارسی نقش وسیعی در ورود و به خصوص در تغییرات معنایی وام‌واژه‌ها دارند. در ادامه هر کدام از این موارد را به تفصیل توضیح خواهیم داد.

مسائل فرهنگی

در ابتدا باید به نقش مهم مسائل فرهنگی در تحریفات معنایی واژگان قرظی فرانسوی در زبان فارسی اشاره کرد. زبان ارتباط عمیقی با ساختارها، سیستم ارزش‌ها و فرهنگ یک جامعه دارد و هم‌چنین رابطه‌ای دو سویه بین زبان و فرهنگ برقرار است. زبان هم‌چون آینه‌ای است که فرهنگ یک جامعه زبانی را در خود منعکس می‌کند. به عبارت ساده‌تر، از طریق زبان می‌توان اطلاعات دقیقی در مورد فرهنگ یک جامعه زبانی یافت.

یکی از مسائلی که نقش مهمی در تحریفات معنایی واژگان قرظی فرانسوی در زبان فارسی دارد، تابوهای زبانی هستند. تابوی زبانی به معنای ممنوعیتی است که مربوط به رفتار زبانی است. این ممنوعیت رابطه عمیقی با ارزش‌ها

و فرهنگ جامعه زبانی دارد. یکی از فاکتورهای مهم در مساله قرظ‌گیری زبانی، وجود اصطلاحاتی است که شکل یا معنایی ناپسند و زشت دارند. به همین دلیل است که افراد جامعه زبانی از به کار بردن مستقیم آنها خودداری می‌کنند. این کلمات ممنوعه تابوهای زبانی نامیده می‌شوند. (ریحانی پور ثانی، ۱۳۸۲: ۵۷)

یکی از ابزارهای کم و بیش رایج برای کم‌رنگ کردن این دسته از واژگان، قرظ‌گیری زبانی است که با انتخاب کلمات و اصطلاحات خارجی که معنای بد آنها نسبت به معنای کلمه اصلی خیلی زننده نیستند، مورد استفاده قرار می‌گیرند. در واقع، برخی قوانین اجتماعی استفاده این دسته از واژگان را در زبان مادری ممنوع می‌کند.

یکی دیگر از عوامل موثر در قرظ‌گیری‌های زبانی را می‌توان تابوی زبانی دانست. برخی از پدیده‌های زبان به واژه‌هایی دلالت می‌کنند که در فرهنگ یک جامعه زبانی نامطلوب و ناخوشایندند؛ به همین دلیل واژه‌های مذکور به تابوی زبانی مبدل می‌شوند و برای احتراز از کاربرد آنها ممکن است از واژه ای قرظی استفاده شود. ورود واژه‌هایی چون «توالت»، «باسن»، «اپیلاسیون»، «دیسانتری»، «پاپ کورن»، «هموروئید» و جز آن دلیلی بر وجود همین مساله است. (صفوی، ۱۳۷۴: ۸).

بنابراین این واژگان پس از پذیرفته شدن و استفاده در زبان قرظ‌گیرنده به مرور شکل خارجی خود را از دست می‌دهند و جزئی از واژگان زبان قرظ‌گیرنده تلقی می‌گردند. در نهایت به این نتیجه می‌رسیم که واژه‌های تابو، مسائلی کاملاً فرهنگی هستند.

ادبیات

وام‌واژه‌ها از زمانی که ثبت می‌شوند حضورشان حس می‌شود و این ثبت در ادبیات است که باعث ماندگاری آنها شده است. نویسندگان ایرانی چون محمد علی جمال زاده و صادق هدایت از جمله کسانی بودند که در آثارشان نشانه‌ای از حضور واژگان قرظی فرانسوی را می‌توان ملاحظه کرد. در زیر بخشی از داستان فارسی شکر است از جمال زاده را می‌بینیم:

[...]جناب موسیو شانه‌ای بالا انداخته و با هشت انگشت به روی سینه قایم ضربش را گرفته و سوت زنان بنای قدم زدن را گذاشته و بدون آن که اعتنایی به رمضان بکند دنباله‌ی خیالات خود را گرفته و می‌گفت: «رولوسیون بدون اولوسیون یک چیزی است که خیال آن هم نمی‌تواند در کله داخل شود! ما جوان‌ها باید برای خود یک تکلیفی بکنیم در آنچه نگاه می‌کند راهنمایی به ملت. برای آنچه مرا نگاه

1- Larousse
2- tabous langagiers

قرض‌گیری زبانی

بلومفیلد^۱ علت قرض‌گیری زبانی را تبادل عناصر فرهنگی در میان جوامع زبانی ذکر کرده است. از نظر او قرض‌گیری یا فرهنگی ۲ است، یا درونی ۳، یا گویشی ۴ است یا متمایز ۵. او در کتابش دو گونه زبان را تحت نام‌های زبان زیرین ۶ و زبان زیرین ۷ معرفی می‌کند و جهت قرض‌گیری را همواره از زبان زیرین به سوی زبان زیرین می‌داند. (بلومفیلد، ۱۹۳۳: ۴۴۵-۴۹۳)

به طور کلی، قرض‌گیری زبانی در سه سطح آوایی، دستوری ۹ و واژگانی ۱۰ اتفاق می‌افتد. موضوع مورد مطالعه ما سطح واژگانی است زیرا برخلاف سطح آوایی و دستوری سیستم بسته‌ای ندارد و به راحتی می‌توان در آن نفوذ کرد. در این مورد می‌ه ۱۱ می‌گوید واژگان زبان ساختاری ضعیف دارند که قرض‌گیری را تسهیل می‌کند. (می، ۱۹۲۸: ۲۸۵)

تاریخچه زبان فرانسه در ایران

روابط بین ایران و فرانسه از عصر صفویه آغاز شد. در این عصر روابط ایران و کشورهای غربی بعد جدیدی به خود گرفت. سفر پر ژوست ۱۲ به ایران در سال ۱۶۱۰ می‌تواند به عنوان آغاز ارتباطات بین ایران و فرانسه قلمداد شود. (هوشنگ مهدوی، ۱۳۴۹: ۷۴) از میان بازرگانان فرانسوی که به صورت انفرادی در ایران تجارت می‌کردند، باید از دو تاجر و سیاح معروف به نام های تاورنیه و ژان شاردن نام برد که ضمن گردش و تجارت در ایران، نوشته‌های باارزشی نیز درباره اوضاع ایران دوره صفوی بر جای گذاشتند. (تاورنیه، ۱۳۳۶: ۲۶۰-۲۵۹)

به عنوان مثال ژان شاردن در کتاب سیاحتنامه خود درباره اوضاع ایران اینطور می‌نویسد: «من تصور نمی‌کنم که در اروپای ما، کشوری پیدا شود که در آنجا علوم بیشتر از ایران مورد تجلیل و تکریم و پژوهش و کاوش قرار بگیرد. چنانکه دیده میشود در هر گونه اوضاع و احوالی، اغلب مردم به علم و دانش می‌پردازند، بسیاری از اهل حرف و حتی اکثر دهقانان بخاندن کتابهای حوب اشتغال دارند، و کودکان خود را تا آنجا که وسایل زندگیشان اجازه میدهد، به آموختن علوم وا میدارند: در ایران کودکان را

از پنج سالگی برای تحصیل دانش به مکاتب می‌فرستند و کوشش میکنند که آن‌ها را داخل مدارس عمومی سازند، در این مدارس نه تنها به معلمین حق التدریس داده میشود، بلکه به محصلین نیز حق تعلم پرداخت میگردد، تا مبدا ناداری مانع تحصیل ایشان بشود.» (عباسی، ۱۳۴۵: ۱۷-۱۸)

باید شکوه روابط فرهنگی فرانسوی- ایرانی را در عصر قاجار جست‌وجو کرد. روابط دیپلماتیک، علمی- فرهنگی میان ایران و فرانسه، سفر دانشجویان ایرانی به فرانسه، صنعت چاپ و گسترش مطبوعات از جمله عواملی است که راه را برای تحت تاثیر قرار گرفتن زبان فارسی هموار کرد. در قرن نوزدهم، زبان فرانسه تنها زبان خارجی بود که در دربار قاجار و سازمان‌های دولتی در ایران استفاده می‌شد. (غفاری، ۱۳۶۸: ۷۱) سران قاجار از نیمه دوم قرن نوزدهم میلادی در مکاتبات و مراودات خود با سران ممالک مغرب زمین از زبان فرانسه استفاده می‌کردند و در مسافرت‌های شاهان قاجار به اروپا نیز فرانسه همواره یکی از مقصدهای مهم و مورد توجه آنها بوده است. در آغاز قرن بیستم، گمرک یکی از عوامل مهم در توسعه زبان فرانسه در ایران بود زیرا توسط بلژیکی‌های فرانسه زبان اداره می‌شد و تمامی کارمندان آن اداره باید زبان فرانسه را می‌دانستند. (همان) از طرفی دیگر، روزنامه‌های ایرانی هم‌چون شرق و برق که به زبان فرانسه چاپ می‌شدند سهم قابل توجهی در گسترش زبان فرانسه داشتند. (صدر هاشمی، ۱۳۳۱: ۶۴) ورود گسترده وام‌واژه‌های فرانسوی در زبان فارسی با تاسیس دارالفنون در زمان ناصرالدین شاه در سال ۱۸۴۹ به فرمان امیرکبیر آغاز شد. در این زمان حضور پررنگ استادان فرانسه زبان به این مسئله نیز کمک فراوانی کرده است. در دارالفنون نیز زبان فرانسه زبان رایج و اصلی بود و کتاب‌های علمی بسیاری از این زبان به فارسی ترجمه شد و دانشجویان بسیاری نیز از این مدرسه عازم فرانسه شدند. این دانشجویان پس از بازگشت، مشغول به تدریس در دارالفنون شدند و پس از تاسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، جزو اولین استادان دانشگاه در ایران بودند. نسل اول مترجمان و استادان دانشگاه در ایران اکثراً فرانسه زبان بوده‌اند و در تالیفات و ترجمه هایشان از واژه‌های فرانسوی استفاده می‌کردند. در واقع وام‌واژه‌های مختلف علمی، فنی، هنری، سیاسی، اجتماعی و حقوقی ابتدا وارد زبان طبقه تحصیل کرده ایرانی شدند، سپس با توسعه مدارس، پیدایش دانشگاه و افزایش جمعیت باسواد، به کل جامعه سرایت کردند و رفته رفته در زبان فارسی رواج یافتند. (نواب زاده شفیع، ۹۳: ۱۱۱)

- 1- Bloomfield
- 2- cultural
- 3- intimate
- 4- dialectal
- 5- distinct
- 6- upper language
- 7- lower language
- 8- phonique
- 9- grammatical
- 10- lexical
- 11- Meillet
- 12- Père Juste

بررسی انحرافات معنایی در واژگان فرانسوی دخیل در زبان فارسی

فاطمه خموش
دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

در زبان فارسی، مانند هر زبان دیگر، واژه‌هایی یافت می‌شوند که از زبان‌های مختلف به امانت گرفته شده‌اند. به این کلمات اصطلاحاً واژه‌های «قرضی»، «دخیل» یا «وام‌واژه» می‌گویند. در طول زمان و در پی رویدادهای مختلف، واژگانی از زبان‌های مختلف به زبان فارسی وارد شده است. بدیهی است که زبان دربردارنده تمامی واژگان مورد نیاز نیست. بنابراین لازم است واژگانی از زبان‌های دیگر به امانت گرفته شود تا کاستی‌های مفهومی از میان برود. ساده‌ترین راه به منظور توسعه حوزه واژگان، وام‌گیری و استفاده از واژگان دیگر زبان‌هاست. محدودیتی برای این پدیده زبانی وجود ندارد، به عبارت دیگر وام‌گیری واکنش طبیعی برخورد زبان‌ها و فرهنگ‌هاست. یکی از این زبان‌ها، زبان فرانسه است که با تاسیس دارالفنون در زمان ناصرالدین شاه جایگاه خودش را در زبان فارسی یافته است. به همین دلیل واژگان این زبان از لحاظ تعداد و کاربرد جایگاه ویژه‌ای در زبان فارسی دارد. گستردگی این واژگان به نحوی است که همه فارسی‌زبانان، از اقشار مختلف، به طور روزمره از واژگان فرانسه در مکالمات و مکاتبات خود استفاده می‌کنند بی‌آنکه اطلاعی از ریشه آن داشته باشند. فارسی‌زبانان با خواندن و مواجه شدن با این کلمات ممکن است فقط متوجه قرضی و بیگانه بودن آن بشوند، در صورتی که اگر جزو قشر فرهیخته و تحصیل کرده جامعه باشند می‌توانند دریابند که این واژگان فرانسوی هستند. درحالی‌که اگر فردی در عین حال هم مسلط به زبان فرانسه و هم به زبان فارسی باشد، با نگاه به برخی از وام‌واژه‌ها متوجه معنای اشتباه جافتاده آن در زبان فارسی می‌شود.

بدیهی است که واژگان قرضی به غنای زبان مقصد کمک شایانی می‌کنند اما گاهی این واژگان با معنایی دیگر نسبت به اصل واژه در زبان فارسی وارد می‌شوند. در این مقاله سعی داریم علت این تحریفات معنایی را بررسی کنیم و نمونه‌هایی از آن‌ها را برای روشن‌تر شدن موضوع ارائه و نشان دهیم در چه حوزه‌ای این تحریفات پررنگ‌تر هستند. فرضیه‌ای که در ذهن داریم این است که تحریفات معنایی واژگان قرضی فرانسوی در زبان فارسی بیشتر در حوزه واژگان روزمره به چشم می‌خورند. بدین منظور نقش مسائل فرهنگی، تابوهای زبانی، ادبیات و ترجمه را در این پژوهش بررسی خواهیم کرد.

مطالعه تاثیر تغییرات سبک یادگیری بر عملکرد زبان آموزان در پاسخگویی به سوالات مختلف آزمون آیلتس

منصوره سجادی

نگاهی به آموزش ترجمه و چالش های پیش رو در دانشگاه ها

ثریا غفارزاده

کارشناسی ارشد مترجمی زبان

فرانسه از دانشگاه الزهرا

رویکرد کنشی و جایگاه آن در آموزش زبان فرانسه در ایران

مهناز اعلائی بروجنی

پریسا مهم کار خیراندیش

چکیده

مطالعه حاضر تلاشی به منظور گسترش دانش ما در رابطه با تاثیر سبک های مختلف یادگیری بر عملکرد داوطلبان ایرانی در آزمون آیلتس است. این پژوهش از نوع نیمه تجربی و با طرح چهار گروه آزمایش انجام شده است. تعداد ۹۰ نفر از زبان آموزان رشته های مختلف تحصیلی در این تحقیق شرکت کردند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه ی سبک های شناختی طراحی شده توسط کلب (۲۰۰۶) و نیز یک آزمون آیلتس مدل می باشد. نتایج حاصل از تحلیل داده ها توسط نرم افزار SPSS نشان داد که اکثر داوطلبان دارای سبک شناختی بازتابگرا هستند و به ترتیب پس از آن داوطلبان عملگرا، فعالگرا و نظریه پرداز بودند. از این بین داوطلبین عملگرا عملکرد بهتری در آزمون آیلتس در هر مهارت داشتند. نتایج واریانس یک طرفه (Anova One-Way) نشان داد که تفاوت معناداری بین متعلق بودن به هر کدام از سبک های یادگیری و میزان موفقیت در آزمون آیلتس وجود دارد به علاوه رابطه معناداری میان متعلق بودن به هر یک از این سبک های یادگیری و عملکرد در انواع مختلف سوالات آیلتس از جمله سوالات تکمیل جمله و سوالات چهار گزینه ای وجود دارد.

واژگان کلیدی: سبک های یادگیری ، نوع سوال ، تفاوت های فردی، آزمون آیلتس

چکیده

اشتغال دانش آموختگان علوم انسانی همواره مسئله ساز بوده است. آنچنان که بر می آید روش ها و اهداف آموزش سهمی قابل توجه در این امر داشته اند. از این رو آموزش ترجمه جزء بحث برانگیزترین مسائل آموزشی به شمار می آید. در راستای فائق آمدن بر این مسائل و نیز تسهیل ورود دانش آموختگان به بازار کار، درج کردن تخصص های مورد نیاز در برنامه های آموزشی امری ضروری می نماید. هدف مقاله ی پیش رو تنها گشودن راه پژوهش های بیشتر در باب آموزش ترجمه است؛ بدین ترتیب آموزش ترجمه و چالش های پیش رو را با تکیه بر نظر کارشناسان بزرگ این حوزه بررسی خواهیم کرد و دست آخر نیز راه کارهایی ساده پیشنهاد می کنیم. با تکیه بر دیدگاه نظریه پردازان و پژوهشگران بزرگ در صدد یافتن پاسخ به دو پرسش زیر خواهیم بود: آیا آموزش ترجمه با آموزش زبان متفاوت است؟

چه راهکارهایی به جهت تسهیل آموزش ترجمه و تاثیر هر چه بهتر آن بر دانشجویان می توان ارائه داد؟ از نتایج به دست آمده می توان به این موارد اشاره کرد: ضرورت تغییر در برخی روش های آموزشی، تغییر برخی از مواد درسی، گنجاندن دروس دانشجوی محور و کاربردی، ضرورت ایجاد تمایز میان دو مفهوم آموزش ترجمه و آموزش زبان و همچنین توجه ویژه به رویکردهای ترجمه ای.

واژگان کلیدی: زبان، ترجمه، مترجم، آموزش ترجمه، آموزگار ترجمه.

چکیده

آموزش زبانهای خارجی از سالهای ۱۹۸۰ در ایران به صورت قابل توجهی متحول شد. FLE زبان فرانسه را به عنوان زبان خارجی مطرح میکند و این به معنی تدریس زبان فرانسه به زبان آموزانی است که زبان مادری آنها فرانسوی نیست.

در تدریس زبان سالهای ۱۹۸۰ روش تدریس مکالمه محور رایج شد و از اواسط سالهای ۱۹۹۰ رویکرد کنشی (زبان آموز محور) جای آن روش را گرفت.

رویکرد کنشی بر پایه تمرین در بطن یک پروژه کلی قرار دارد. کنش یا عمل باید اثری متقابل داشته باشد تا بتواند در توانمندیهای دریافتی و محاوره ای بسط و پویایی ایجاد کند.

در این مقاله بر اینم که ویژگی های شاخص این سه محور را بررسی و ارزیابی نماییم:

نقش دستور زبان و حضور آن در آموزش، و ابزار آموزشی بکار رفته در آموزش دستور زبان.

در این تحقیق به نقش روش کنشی در آموزش FLE در ایران خواهیم پرداخت و بر نحوه آموزش زبان در موسسات و دانشگاههای ایران تکیه خواهیم کرد.

واژگان کلیدی: رویکرد کنشی ، دستور زبان، موسسه، زبان آموز، مدرس

چکیده مقاله‌های فرانسوی

ادبیات، چهارچوب اروپایی
مشترک مراجع و
زبان آموزان ایرانی

نسترن موقر

چکیده

به طور کلی ادبیات از زبان و فرهنگ یک ملت تشکیل می‌شود. هنگامی که سخن از یادگیری زبان جدید می‌شود، بالاخره ترکیبات دیگر زبان همچون فرهنگ و تواتر بینا فرهنگی وارد صحنه می‌شوند. با این حال، در طول دهه‌ها ادبیات از دایره آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی حذف شد و مدت زمان کمی است که جایگاه آن کم و بیش به خصوص در چارچوب اتحادیه اروپا مورد توجه قرار گرفته است؛ اما هنوز هم به جایگاهی که سزاوار آن است دست نیافته. در واقع، ما در چارچوب نیز جای خالی ادبیات را احساس می‌کنیم که نشان از وجود شک و تردید در مقابل ادبیات دارد. حال آنکه زبان آموز ایرانی برای یادگیری زبان خارجی، از همان ابتدا به ادبیات (آینده‌ی تمام‌قد جامعه زبان هدف است) محتاج است چراکه او از کشور زبان هدف (از نظر فرهنگی و جغرافیایی) دور است.

واژگان کلیدی: ادبیات، چارچوب اتحادیه اروپا، آموزش، فرهنگ، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، تواتر بینا فرهنگی، زبان آموز ایرانی.

چکیده مقاله‌های فارسی

بررسی انحرافات معنایی در
واژگان فرانسوی دخیل در
زبان فارسی

فاطمه خموش

دانشجوی دکتری آموزش زبان
فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

در این مقاله به بررسی تغییرات معنایی واژگان قرضی زبان فرانسه دخیل در زبان فارسی می‌پردازیم. ابتدا به تاریخچه‌ای از ورود زبان فرانسه به ایران اشاره خواهیم کرد. روابط بین ایران و فرانسه از عصر صفویه آغاز شد و در این عصر روابط ایران با کشورهای غربی بعد جدیدی به خود گرفت. و سپس به مساله قرض‌گیری زبانی می‌پردازیم که در سه سطح آوایی، دستوری و واژگانی اتفاق می‌افتد اما مقصود ما در این مقاله صرفاً قرض‌گیری واژگانی و تحریفات معنایی واژگان قرضی است و اینکه ببینیم آیا تحریفات در حوزه عمومی بیشتر به چشم می‌خورند یا در حوزه تخصصی؟ در این رابطه نقش مسائل فرهنگی، تابوهای زبانی، ادبیات، ترجمه و فرهنگستان زبان فارسی را مورد مطالعه قرار خواهیم داد.

واژگان کلیدی: وام‌واژه‌ها، زبان فرانسه، زبان فارسی، تحریفات معنایی، ادبیات، ترجمه.

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

- سمیعان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۳-۱۸۴)

- (طبری، ۲/۱۳۷۵: ۵۸۴)

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

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

کتاب

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

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

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

مقاله

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

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

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

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

رساله

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

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

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

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

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

ویژگی‌های کلی مقاله‌های مورد پذیرش

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

مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژه‌های کلیدی (حداکثر ۸ واژه)، مقدمه، پیکره اصلی مقاله، بحث و 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 واژه‌های کلیدی باید ۱۰ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیده انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۲ در حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها ذکر شده باشد.

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

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

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

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

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

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

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

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

شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

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



Le trois mai 1808 à
Francisco de Goya
Date: c.1814
Style: Romantisme
Genre: paysage
Dimensions: 268 ×347 cm
Lieu: Musée d'Prado



دیداکترا

دو فصل نامه مطالعات ترجمه، ادبیات و آموزش زبان فرانسه
مجله انجمن دانشجویی زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس
شماره پنجم، تابستان و پاییز ۱۳۹۷

فهرست

سخن سردبیر	۱
راهنمای نویسندگان (فرانسوی)	۲
مصاحبه:	۴
مصاحبه با یکی از جوان‌ترین اعضای هیئت علمی گروه زبان فرانسه دانشگاه تهران	
گزارش:	۷
انتخابات شورای جدید انجمن ایرانی زبان و ادبیات فرانسه	
معرفی کتاب:	۹
آثاری که می‌توانند برایتان جالب باشند	
خلاصه‌ی کتاب:	۱۳
ارزشیابی دانش و مهارت های ارتباطی زبان	
مقالات پژوهشی فرانسوی:	
نقش تنوع سبک یادگیری بر کنش زبان‌آموزان زبان انگلیسی در ایران	۲۱
ادبیات، چهارچوب اروپایی مشترک مراجع و زبان‌آموزان ایرانی	۳۵
امکان تحقق چشم‌انداز کنشی در آموزش زبان فرانسه در ایران	۴۱
تاملی بر آموزش ترجمه و دغدغه‌هایش در دانشگاه‌ها	۵۵
مقاله پژوهشی فارسی:	
بررسی انحرافات معنایی در واژگان فرانسوی دخیل در زبان فارسی	۷۶
چکیده مقاله‌های فارسی و فرانسوی	۷۸
راهنمای نویسندگان (فارسی)	۸۰