

Gilberte FATEMI
Mahvach GHAVIMI
Nasrin KHATTAT

Première méthode élaborée en Iran pour l'enseignement du français

Approche critique

“Un Français en Iran” cherche à être original, efficace et naturel.

En Iran le français a toujours été enseigné avec des méthodes élaborées par des Français, méthodes véhiculant plus ou moins la civilisation et la culture françaises dans les pays étrangers. Or, après la Révolution culturelle en Iran, ces méthodes semblent elles-mêmes un obstacle à l'enseignement du français: leur charge culturelle de plus en plus lourde, depuis l'apparition des premières méthodes audio-visuelles, ne correspond plus à la morale et à l'idéologie d'un pays islamique. Au début de la Révolution, certaines modifications ont été apportées aux méthodes existantes – la *France en Direct*, par exemple – pour les rendre utilisables dans un contexte islamique; mais ainsi modifiées, elles paraissent alors trop artificielles voire parfois ridicules. Aussi s'est fait sentir le besoin d'une méthode élaborée en Iran, respectant les idées et les croyances des apprenants et ne leur imposant aucune idéologie étrangère. Néanmoins, il fallait tout de même qu'ils connaissent certains aspects de la vie sociale

française ainsi que les réactions des Français dans des situations précises pour pouvoir entretenir des relations avec eux, se tirer d'affaire en France et comparer deux modes de vies différents.

Mis à part le problème culturel, il fallait que cette méthode soit moderne, motivante et basée sur les recherches et les apports pédagogiques et linguistiques les plus récents. Elle devait en effet combler les lacunes des méthodes pratiquées jusqu'ici dans notre pays. Les plus courantes de celles-ci (*Mauger, Voix et Images de France* et la *France en Direct*), présentent d'ailleurs des lacunes et des défauts indéniables. Pour ne prendre que quelques exemples et ne souligner qu'une ou deux de ces lacunes, rappelons que le vocabulaire du fameux *Mauger* – enseigné depuis une cinquantaine d'années en Iran – ne répond en rien aux besoins de communication des apprenants et que les exercices n'y sont ni constructifs ni motivants. En ce qui concerne *Voix et Images de France*, en plus de la progression trop lente de la méthode, le problème est l'absence – d'ailleurs volontaire – de l'enseignement de la langue écrite et le manque de moyen pour l'apprentissage de l'orthographe d'usage et grammaticale. Ce défaut, commun à toutes les premières méthodes audio-visuelles, présente justement un grave inconvénient pour des apprenants, qui, l'expérience le prouve, auront toujours du mal à acquérir une véritable compétence écrite, compétence qui s'avère si nécessaire pour ceux qui veulent poursuivre des études universitaires. Quant à la *France en direct*, le tome I surtout semble un peu vide; la méthode, en général, ne suit aucune progression grammaticale logique; ce qui laisse souvent perplexes les apprenants et oblige le professeur ou bien à leur donner des explications supplémentaires et inopportunes ou bien à laisser dans l'ombre certains points qu'il "expliquera plus tard".

Les méthodes plus modernes, comme nous l'avons déjà signalé, soulèvent des problèmes d'ordre socio-culturel et ne semblent convenir qu'à des apprenants vivant en France. Elles présentent pourtant des avantages et un intérêt indéniables qu'il faut prendre en considération lors de l'élaboration d'une nouvelle méthode. C'est pourquoi le premier stade de notre travail a été de les étudier toutes du point de vue technique, pédagogique, linguistique et psychologique pour profiter de leurs aspects

positifs tout en écartant ce qui pourrait choquer nos apprenants.

Un Français en Iran

Nous avons ainsi préparé une méthode divisée en deux parties «Un Français en Iran» et «un Iranien en France» qui doit répondre, on le voit, à bien des exigences. Mais présentons-la d'abord de façon globale. Il s'agit d'une méthode semi-audio-visuelle pour adolescents et jeunes adultes tout à fait débutants, qui devrait les conduire à une compétence linguistique orale et écrite, leur permettant d'aborder très vite des textes authentiques d'auteurs français et d'écrire facilement des compositions.

Chaque partie comprend un livre de cours dont les illustrations faciliteront la compréhension des dialogues et des lectures, un livret de l'étudiant, un guide pédagogique pour le professeur ainsi que des cassettes et des affiches murales.

Dans la première partie «Un Français en Iran» – dont le premier tome sera bientôt publié – les apprenants assisteront, au long des leçons, à la vie quotidienne d'une famille iranienne dont le père est professeur de français, le fils aîné encore étudiant – au niveau de maîtrise, ayant obtenu une licence en France – et le jeune frère, lycéen apprenant lui aussi le français. La mère de famille, ses deux filles, ainsi que quelques amis et parents ont des rôles secondaires dans les diverses scènes que nous avons imaginées pour motiver les apprenants. Un jeune architecte français, Michel, sera mêlé à diverses situations. Ami du fils aîné, il est venu en Iran pour visiter les monuments anciens et préparer sa thèse de doctorat; mais comme il ne parle pas persan, chacun s'efforcera de lui parler en français soit pour le mettre au courant des habitudes et des coutumes des Iraniens soit simplement pour lui donner quelques renseignements indispensables dans la vie journalière. Grâce à la présence de ce jeune étranger, nous avons cherché à éviter le caractère artificiel de dialogues en français entre des Iraniens et à rendre les répliques naturelles et vivantes. D'autre part, nous mettons les apprenants dans des situations qu'ils connaissent déjà – ce qui ne peut que faciliter leur compréhension immédiate – mais qui restent tout de même enrichissantes puisqu'il verront les réactions du jeune Français dans ces situations. Celui-ci a tendance à comparer les deux

cultures sans vouloir en imposer une ou détruire l'autre. Ce sont en effet ces réactions qui, souvent inconnues et parfois surprenantes pour nos étudiants, garderont en éveil leur intérêt, exciteront leur curiosité, bref les motiveront.

Ainsi donc nos dialogues, axés sur les besoins communicatifs et locaux, sont des dialogues en situation qui, faute d'être réellement authentiques, paraîtront au moins vraisemblables et feront appel à la créativité des apprenants.

De plus, nous avons cherché à mettre à leur disposition une base grammaticale solide et progressivement acquise ainsi qu'un vocabulaire simple et utile. Nos premiers critères pour le choix des structures et des mots à enseigner étaient leur fréquence, leur disponibilité et leur productivité. Certaines nuances entre les différents registres de langue n'ont pourtant pas été négligées, du moins pour les expressions et les termes les plus courants.

Par les différentes phases de chaque leçon, nous avons tenté de faire acquérir à l'apprenant les diverses aptitudes langagières. Pour ne nous attarder qu'à un ou deux exemples nous pouvons signaler que dans la phase intitulée "Phonétique", notre but n'est pas d'enseigner réellement l'alphabet phonétique international mais bien plutôt de sensibiliser l'oreille de l'apprenant iranien: il s'agit de bien faire entendre la différence entre les phonèmes qui pourraient lui sembler identiques et qu'il aurait tendance – surtout en ce qui concerne certaines voyelles qui n'existent pas dans la langue persane – à confondre. Cette phase a aussi pour objectif d'attirer l'attention sur des phénomènes spécifiques au français tels que: l'enchaînement, la liaison, l'ouverture ou la fermeture de certaines voyelles, etc. Il est certain que la prise en considération de ce genre de particularités aide à l'amélioration de la compréhension orale de l'apprenant et renforce chez lui cette aptitude.

De même la phase intitulée "Lecture" aura pour but non seulement d'initier l'apprenant au texte écrit qui, du point de vue de la syntaxe, des structures, des mots de liaison, de l'enchaînement des idées, diffère du dialogue mais de lui assurer une compréhension puis une production écrite meilleures. De plus, le professeur, pour vérifier cette compréhension, est invité – et encouragé par les exercices – à poser des questions sur le contenu

du texte, ce qui amènera chez l'apprenant une production orale et favorisera sa volonté de penser et de raisonner en français.

Analyse du contenu

Les propos que nous avons tenus jusqu'ici vont être éclaircis grâce à une analyse plus détaillée du contenu de cette méthode.

Nous avons réparti le contenu du premier tome en 4 dossiers de 3 leçons chacun: un dossier constituant une unité thématique et chaque leçon une unité situationnelle. Cette distinction nous a donné une plus grande liberté notamment pour la répartition grammaticale. Ainsi, par exemple, la leçon sur le futur pour laquelle le thème "voyage" convient parfaitement, a pu être partagée entre 3 leçons: un pique-nique, un projet de voyage et le départ en voyage; la progression grammaticale est respectée de façon plus naturelle dans plusieurs situations se rapportant à un même thème et le vocabulaire est aussi acquis de façon plus complète.

Nous avons choisi de grands thèmes susceptibles d'intéresser tous les apprenants débutants et surtout de mettre en évidence les réactions d'un jeune étranger dans des situations courantes en Iran; la langue française leur permettra d'entrevoir une autre culture et de mieux apprécier la leur. Nous avons envisagé les contacts sociaux, la famille, les relations familiales, la vie en Iran et les voyages.

Ainsi que nous l'avons signalé plus haut, chaque dossier est partagé en 3 leçons, chaque leçon étant elle-même divisée en plusieurs phases:

1. dialogue,
2. phonétique,
3. lecture,
4. document,
5. leçon de grammaire,
6. expressions et vocabulaire supplémentaires,
7. activités comprenant des exercices de compréhension, de vocabulaire, de grammaire, etc. Signalons qu'un "livret de l'étudiant" complète ces activités.

Notre démarche pédagogique dans chaque leçon consiste en une acquisition de vocabulaire pour une situation précise et de

points grammaticaux, acquisition aidée par une exploitation qui permettra à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer quand il se trouvera dans une situation proche de celle envisagée dans la leçon. La transposition que le professeur ne devra jamais perdre de vue est plus explicitement présentée dans le livret de l'étudiant dont nous parlerons plus loin.

Voyons de plus près ces leçons. Nous avons choisi, comme dans la plupart des méthodes actuelles, de faire débiter chaque leçon par un dialogue. Nos personnages sont dans une situation précise et parlent de façon naturelle, tout au moins l'espérons-nous! C'est dans ce dialogue que les points grammaticaux apparaissent; une série de gravures l'illustre, non point réplique par réplique mais de façon à permettre à l'étudiant de suivre toutes les péripéties de la situation dans laquelle nos héros sont plongés.

Pour la partie "Phonétique", quelques phrases vont concrétiser les phonèmes choisis. Nous avons toutefois décidé, après expérimentation, de ne pas utiliser la graphie de l'A.P.I., car nos étudiants devaient alors apprendre en même temps deux graphies différentes ou deux sons différents pour une même graphie (ainsi [u] en A.P.I., se lit «ou» alors que nous avons de la peine à leur faire comprendre que «u» se prononce [y]). Cependant si les étudiants connaissent déjà l'A.P.I., il est évident que le professeur pourra continuer à l'utiliser.

La "Lecture", elle, permet aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire grâce à une situation légèrement différente de celle du dialogue; là aussi une gravure les aide.

Le "Document" (carte postale, plan, photo, etc.) nous permet de conduire nos étudiants de la situation plus au moins artificielle dans laquelle nous les avons placés, vers une situation authentique.

La "Leçon de grammaire" regroupe tous les éléments grammaticaux nouveaux présentés dans le dialogue et la lecture. Elle est présentée simplement, le plus souvent possible, par des tableaux pour éviter les définitions qui risqueraient d'être plus difficiles à comprendre que la leçon elle-même! Des exemples simples avec un vocabulaire élémentaire concrétisent la leçon. Parfois même, des gravures guident nos apprenants, surtout dans les premières leçons.

Les expressions sont toujours signalées, souvent expliquées, au début par des gravures. A partir du deuxième dossier, nous avons adjoint une liste de mots supplémentaires à chaque leçon qui permettront aux étudiants de s'exprimer avec plus de facilité.

Comment envisageons nous l'utilisation de cette méthode?

A vrai dire le premier tome a été utilisé, à titre expérimental, pendant deux semestres successifs à l'Université Shahid Beheshti. Les étudiants l'ont très bien accueilli: ils ont apprécié les éléments de culture iranienne qui leur étaient présentés en français; ils se sont si bien "mis dans la peau" de cette famille iranienne recevant l'ami français de leur fils qu'ils nous ont reproché très sérieusement le manque d'hospitalité de cette famille: envoyer un ami à l'hôtel n'est pas iranien! Malheureusement des nécessités sémantiques et grammaticales nous ont empêchées de prendre leurs remarques en considération, mais nous avons été heureuses de constater qu'ils s'étaient laissés prendre au jeu authentifiant implicitement nos situations et nos dialogues.

Comment avons-nous mené cette utilisation?

Nous ne pouvons évidemment pas nous contenter d'une animation sur le modèle classique d'une méthode audio-visuelle: écoute, répétition, mémorisation, etc., car dans ce type d'enseignement semi-audio-visuel, il faut dès le début jouer sur le côté communicatif de la phase de sensibilisation; en effet nous tenons absolument à ce qu'il y ait une communication réelle en français:

- du professeur avec les étudiants: avant même l'écoute, la situation peut être envisagée par le professeur avec l'aide des étudiants grâce aux gravures principales du livre ou mieux encore grâce à des affiches murales présentant ces gravures agrandies;
- des étudiants avec le professeur grâce aux questions qu'ils poseront sur les gravures;
- des étudiants entre eux, si le professeur permet aux étudiants de répondre, quand ils le peuvent, aux questions posées par leurs camarades.

Le dialogue est ensuite écouté, répété, pratiquement mémorisé sans l'aide du livre, puis il est lu et expliqué. Il est ensuite exploité comme cela se fait dans toutes les méthodes audio-visuelles

modernes. Les règles grammaticales et les expressions sont enseignées à ce niveau. Il est certes utile de faire apprendre par cœur certains éléments (conjugaisons, expressions, etc.) mais le travail essentiel sera un travail de *transposition* car l'apprenant aura peu de chances d'être amené à reproduire de façon identique les répliques qu'on lui présente dans ces leçons. Mais il devra apprendre à les transformer, à maîtriser les tournures pour les utiliser dans une situation qui lui sera propre. Le professeur devra le guider par des techniques aussi variées que possible: mimes, photos, figurines, jeux, sketches, etc.

Les exercices écrits de compréhension sont la partie finale, extérieure pourrions nous dire, de tout le travail effectué oralement pour arriver à une compréhension totale du dialogue (et de la lecture) et à une réalisation la plus parfaite possible d'actes de langage non seulement dans la situation proposée par le manuel mais aussi dans des situations authentiques.

Mais le dialogue et la lecture de chaque leçon, truffés d'intentions méthodologiques et obéissant à un grand nombre de contraintes grammaticales, ne pouvaient pas toujours se conformer à une situation authentique et c'est surtout dans les activités diverses que nous avons eu plus de possibilités pour nous en rapprocher.

Les "Activités" que nous proposons ont pour but de concrétiser la connaissance et l'acquisition du système morphosyntaxique de la langue. Dans la préparation de ces activités nous avons eu le souci constant de lier dans la mesure du possible la manipulation des formes grammaticales à la communication.

En ce qui concerne les exercices, nous en avons présenté plusieurs types:

- Des exercices structuraux qui ont essentiellement pour objectif la fixation des acquisitions par la répétition. Ce genre d'exercices présente, dans toutes les méthodes, sur le plan pédagogique, un défaut capital: ils sont monotones, donc peu motivants. Afin d'éviter cette monotonie, nous avons essayé de les présenter sous forme de microconversations, en les rattachant à des situations plausibles teintées d'un brin d'humour pour faire sourire les apprenants.

- Des exercices traditionnels constructifs (phrases à compléter,

blancs à combler, verbes à mettre aux temps convenables, etc.) avec parfois dans les premières leçons des gravures pour aider les débutants. Nous avons toujours cherché à faire réfléchir l'étudiant pour lui permettre d'arriver le plus tôt possible à s'exprimer et aussi à penser en français.

– Mais il existe dans notre méthode un autre type d'exercices plus motivants et plus efficaces qui permettent aux étudiants de parvenir à de meilleurs résultats. Ils sont souvent basés sur une unité thématique et présentés généralement sous forme de dialogues. Comparés aux exercices systématiques, ils suscitent plus naturellement l'intérêt de l'apprenant et facilitent sa compréhension en situation langagière naturelle.

– De même dans les questions de compréhension sur le dialogue et la lecture de chaque leçon, à côté des questions *mécaniques* dont la réponse existe presque intégralement dans le texte étudié, on trouve aussi quelques questions *libres* pour lesquelles l'apprenant choisit individuellement sa réponse. Ce qui donnera à l'étudiant une impression d'autonomie. En général, dans ces occasions, l'apprenant se plaît à fournir une réponse qui le concerne, lui et son entourage; mais pour que ses réponses soient linguistiquement acceptables, elles devront être contrôlées par l'enseignant. Par exemple les questions telles que: Où habitez-vous? Décrivez votre maison. Où est-ce que vous faites vos achats? etc., créent chez l'étudiant le besoin d'approfondir ses connaissances pour mieux faire parvenir son message. Il est vrai que les apprenants débutants ne passent qu'à grand peine de la sécurité des structures connues à l'insécurité de l'autonomie, mais il faut qu'ils franchissent ce stade. Le professeur doit saisir ce genre d'occasion pour leur fournir d'autres matériaux et ne jamais considérer leurs erreurs comme des fautes, mais comme des éléments constructifs, expressions de leurs besoins de communication et de participation. Si dans ce genre de questions *libres* la correction se fait, non sous forme de *censure* mais sous forme de suggestion (comme si on soufflait une réponse à l'apprenant), celui-ci aura plus de confiance en lui-même et plus de désir de s'exprimer d'une manière personnelle. Ainsi la communication ne sera pas unilatérale (professeur → apprenants), elle sera plurilatérale (professeur → apprenants mais

aussi apprenants → apprenants), même si l'information ne vient que du professeur.

Ce besoin se faisant sentir dès le début, nous avons estimé qu'il fallait mettre nos apprenants en situation de confiance grâce à une leçon que nous avons intitulée "Leçon zéro". Placée au début de la méthode, elle contient un certain nombre d'expressions et de formules qui permettent à l'enseignant d'établir les premiers échanges en français avec des apprenants débutants.

Certes, il ne s'agit pas d'un apprentissage théorique mais à l'aide d'images expressives nous avons essayé de faire connaître les mots et les formules dont l'assimilation est urgente. Par exemple pour des notions élémentaires comme "écoutez", "asseyez-vous", "allez au tableau", nous avons utilisé quelques gravures qui illustrent le sens du *message*. Cette leçon qui facilite les premiers contacts avec la langue se révèle, en outre, encourageante pour les débutants qui ont l'impression d'entrer immédiatement et directement dans l'univers inconnu d'une langue étrangère, avant même tout apprentissage théorique.

De plus, la méthode *Un Français en Iran*, grâce aux pages de "Récréation" invite l'enseignant à se promener avec ses apprenants d'un dossier à l'autre sans s'essouffler le long du chemin. Il s'agit de brèves "excursions" ponctuées de poèmes, de textes littéraires, de jeux et de blagues.

Dans ces pages nous avons tenté une première approche de la littérature en utilisant de courts poèmes ou de petits textes, choisis en raison de la clarté de leur structure et de la simplicité de leur vocabulaire qui rendent sensible l'oreille aux jeux phoniques et aux diverses sonorités, sollicitent l'imaginaire de l'apprenant en provoquant son plaisir. Grâce à la poésie et aux textes littéraires authentiques, l'apprenant se familiarise avec un autre aspect de la langue et aura l'impression d'un nouveau pouvoir. A ce stade, il n'est pas question d'une explication littéraire, nous cherchons simplement à divertir les apprenants en leur procurant l'illusion de s'évader du manuel, à éveiller leur curiosité et peut-être même à leur donner une certaine fierté. De plus, initier les débutants à la poésie présente plusieurs avantages: la langue poétique offre souvent de nombreuses répétitions, et ce caractère répétitif sera une aide précieuse pour la mémorisation des termes

et des structures. Par ailleurs, les textes poétiques établissent une relation directe avec l'apprenant qui a l'impression de recevoir un *message* dont il est le destinataire.

Il va sans dire qu'à un niveau plus avancé les poèmes choisis en raison de leur potentialité créatrice ne seront pas là uniquement pour être "dits", ils aideront à développer chez les apprenants une autonomie poétique, à motiver le désir d'une écriture personnelle.

Les jeux et le rire ont aussi une place dans ces pages de récréation, car ils sont susceptibles de déclencher une véritable motivation chez les apprenants; ils ont pour but de les divertir et de les tenir en éveil en créant une atmosphère ludique dans la classe. C'est pourquoi nous en avons proposé diverses sortes: mots-croisés, devinettes, mots-images, mots-valises, etc., et nous en avons envisagé d'autres plus variés encore pour les tomes suivants.

Ces jeux qui procurent aux apprenants la joie de la découverte, visent aussi à la compétence linguistique (révision du vocabulaire, de l'orthographe, etc.). Mais le but essentiel de ces jeux est de créer dans la classe une ambiance de détente où la porte sera ouverte à toutes les suggestions des apprenants qui se lanceront dans une course à la réponse, en s'amusant et en rivalisant les uns avec les autres. La classe traditionnelle se transforme en un "lieu d'échanges" où la distance entre enseignant et apprenants tend à diminuer. Le professeur ne doit être qu'un "animateur", il ne doit pas donner l'impression qu'il est "le maître du jeu" mais qu'il est un participant comme les autres.

Quant aux blagues que nous avons ajoutées, elles sont dotées d'un humour qui peut être sensible aux Iraniens et aux Français. Les blagues incitent généralement les apprenants à en raconter d'autres en français; il est normal que l'on aboutisse à une fantaisie verbale gaie et vivante qui doit être contrôlée et guidée par l'enseignant. Ainsi les activités récréatives, toujours en rapport avec les acquis linguistiques, mettent en œuvre une pédagogie basée sur la découverte et le divertissement où chaque apprenant pourra montrer son talent personnel.

Pour permettre au professeur, et aux apprenants aussi, de vérifier les acquisitions linguistiques, nous avons joint à notre

méthode un *Livret de l'étudiant* qui suit le manuel leçon par leçon; dans chacune, une première partie intitulée "vocabulaire", bien illustrée, entraînera l'étudiant à utiliser ses connaissances sémantiques.

Une deuxième partie, "Grammaire", l'obligera à mettre en pratique ses acquisitions grammaticales.

La troisième partie, "Orthographe", le préparera à la production écrite aussi bien qu'à la lecture grâce à des exercices d'orthographe et de phonétique. Quant aux deux dernières parties "Expression écrite" et "Prise de parole", elles sont à notre avis les plus importantes car elles permettront à l'étudiant de dépasser la simple imitation pour arriver à une expression personnelle. Il devra mettre en œuvre toutes ses acquisitions et présenter une production, originale, écrite ou orale, dans des situations que nous lui proposons. Nous avons choisi les situations telles qu'il puisse s'y sentir impliqué et les rendre ainsi authentiques. Nous voulons également le pousser à une expression personnelle de plus en plus élaborée.

En écrivant *Un Français en Iran*, nous n'avons pas prétendu à créer une méthode parfaite (en existe-t-il d'ailleurs?) mais nous sommes persuadées qu'elle peut encourager les apprenants à se perfectionner en français.

Notre meilleure récompense serait qu'*Un Français en Iran* soit enseigné, critiqué et... remanié.