

Numéro 1 / Année 2020

Synergies Iran

Revue du GERFLINT

**Regards sur la didactique,
la littérature et la traduction françaises**

Coordonné par Marjan Farjah



Synergies Iran

Numéro 1 / Année 2020

Regards sur la didactique,
la littérature et la traduction françaises

Coordonné par Marjan Farjah



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Iran est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte aux travaux portant sur la langue et la culture françaises, les études comparées francophones et persanes, la traduction, la didactique du français en Iran.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Iran, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone* en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Iran** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Iran*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN (en ligne) 2725-6901

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Rédactrice en chef

Marjan Farjah (Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran)

Rédactrice en chef adjointe

Atefeh Navarchi (Université Alzahra, Téhéran, Iran)

Secrétaire de rédaction

Mina Mazhari (Université Allameh Tabataba'i, Iran)

Secrétaire de publication

Víctor Martínez de Badereau, Universidad Nacional Autónoma de México

Comité scientifique

Allahshokr Assadollahi Tejaragh (Université de Tabriz, Tabriz, Iran), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France), Fayza El Qasem (ESIT, France), Fatemeh Mirza Ebrahim Tehrani (Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran).

Comité de lecture permanent

Nazita Azimi-Meibodi (Université d'Ispahan, Ispahan, Iran), Soodeh Eghtesad (Université de Téhéran, Téhéran, Iran), Mohammad Reza Farsian (Université Ferdowsi, Mashhad, Iran), Nahid Djalili Marand (Université Alzahra, Téhéran, Iran), Farzaneh Karimian (Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran), Adel Khanyabnejad (Université Shahid Chamran, Ahvaz, Iran), Parivash Safa (Université Tarbiat Modarress, Téhéran, Iran).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Iran

Université Allameh Tabataba'i
Faculté de la littérature persane et des langues étrangères

Pol-e Modyriat

Rue Allameh Jonoubi

1997967556 Téhéran

IRAN

Contact :

synergies.iran.redaction@gmail.com

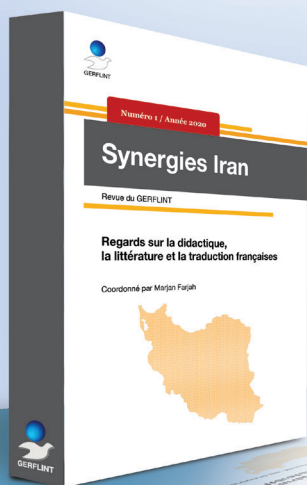
Patronages et partenariats

Université Allameh Tabataba'i (Iran), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle Recherche & prospective*, France).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Iran n° 1 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-iran>



EM
SA fondation
maison des
sciences
de l'homme

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Regards sur la didactique, la littérature et la traduction françaises

Coordonné par Marjan Farjah

👤 Sommaire 👤

Jacques Cortès	7
Message du Président du GERFLINT	
Marjan Farjah	9
Présentation du premier numéro de la revue <i>Synergies Iran</i>	
Arezou Dadvar	13
Traduction théâtrale d'un point de vue sociologique : (re)traduire <i>Caligula</i> en Iran	
Mohammad Hossein Djavari, Zahra Shokri	25
Étude du Concept d'Aliénation dans le Roman <i>Xenia</i> de Gérard Mordillat	
Soodeh Egtesad, Setareh Sadat Mohaddes Foroushani	41
Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères	
Teutë Blakqori, Bade Bajrami	59
Devons-nous enseigner la grammaire française traditionnelle ou moderne en français langue étrangère à l'Université ?	
Behrooz Rahnama-Ye-Kooyan, Parivash Safa	73
L'étude systématique des effets de l'agencement des mots en phrases turques sur la compétence productive des apprenants turcophones du français langue étrangère d'Iran	
Sophie Aubin	85
Regards documentaires sur la recherche francophone iranienne et perspectives pour <i>Synergies Iran</i> : de l'orientalisme au verbo-tonalisme	
Comptes rendus de lecture	
Compte rendu de manuel universitaire	
Atefeh Navarchi	101
<i>Traduction des textes islamiques</i> . Atefeh Navarchi (Université Al-Zahra, Téhéran) et Ladane Motamédi (Université Al-Zahra, Téhéran), Presses universitaires d'Iran, 2019.	

Compte rendu de thèse de doctorat

Elham Mohammadi	103
<i>Application de l'Approche Neurolinguistique dans la didactique du FLE chez les apprenants iraniens</i> Elham Mohammadi, Université Tarbiat Modares, Téhéran, 2018	

Annexes

Profils des contributeurs	109
Projet pour le n ° 2 / 2021	113
Consignes aux auteurs.....	115
Publications du GERFLINT.....	119

Message du Président

Je tiens à saluer chaleureusement l'arrivée, dans le GERFLINT (*Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale*), de la revue ***Synergies Iran***, et tout particulièrement Madame le Professeur MARJAN FARAH et toute son équipe.

Le premier numéro de cette revue indique clairement que l'Iran voue à la langue-Culture française un attachement qui nous honore et que nous aurons à cœur de soutenir hardiment.

Bienvenue et longue vie à *Synergies Iran* !

Jacques Cortès

Professeur émérite

Président Fondateur du GERFLINT



Présentation du premier numéro de la revue *Synergies Iran*

Marjan Farjah

Université Allameh Tabataba'i, Iran

Le rapport avec la langue et la culture françaises en Iran est riche d'une histoire pluriséculaire. C'est au XIII^e siècle que les premiers missionnaires chrétiens ont été expédiés en Iran sous le règne des rois Il-khanides. Plus tard, au XV^e siècle, au temps de la dynastie Safavide, ces relations ont prospéré grâce à l'échange des représentants de la cour de Chah Abbas en France et ceux de la cour de Louis XIII en Iran par Richelieu, dans un but plutôt commercial.

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, lorsque les Ghadjar régnaient en Iran, les premiers orientalistes tels que Silvestre de Sacy (1758-1838) et Abraham Anquetil-Duperron (1731-1805) ont commencé à étudier le persan et traduire les textes en français. De l'autre côté, le roi Louis Philippe a reçu le premier envoyé de la cour de la Dynastie Ghadjar et plus tard Aminodowleh, envoyé par Nasser-e-dinne Chah, a été reçu par Napoléon III en personne.

C'est à cette époque que l'enseignement de la langue française a pris son essor dans le pays car l'élite iranienne était fascinée par cette langue et sa littérature. Les établissements de l'époque ont calqué leurs programmes sur le modèle français : Dar-ol-Fonoun (littéralement « maison des techniques », fondé en 1851, équivalent de l'école polytechnique) où plusieurs professeurs français enseignaient. Des écoles politiques et militaires ont suivi le chemin plus tard. Quelques années plus tard, la fondation d'un lycée français et d'une école d'agriculture a renforcé le statut de la langue française en Iran.

Au temps de la dynastie Pahlavi, ce contact avec le français et le modèle de l'enseignement en France a occupé encore le terrain : l'éducation secondaire iranien est fondé sur le modèle du lycée français et les cursus de l'Université de Téhéran sont aussi calqués sur le modèle français. D'autre part, le nombre des professeurs français en Iran et celui des étudiants iraniens en France augmente.

C'est dans la même lignée que nous arrivons, avec beaucoup d'honneur et de fierté, à la publication du premier numéro de la revue *Synergies Iran*, la première de son genre avec un statut international dans notre pays.

Les auteurs de ce premier numéro, que nous remercions chaleureusement de leur précieuse collaboration, ainsi que les relecteurs et correcteurs, nous ont envoyé leurs articles abordant chacun un domaine différent concernant la langue française.

Vu l'avènement des études en traductologie en Iran, nous avons consacré le premier article à un travail concernant ce domaine. **Arezou DADVAR**, doctorante en traductologie à l'ESIT, dans son article adopte une approche socio-historique pour étudier la réception des traductions de *Caligula* d'Albert Camus en persan. Les retraductions de cette pièce de théâtre se sont ainsi inscrites dans le contexte historique de leurs époques et dans la position que leurs traducteurs occupaient alors dans le champ de la traduction. Le rôle d'autres protagonistes de cet acte traduisant, à savoir les maisons d'édition et le marché du livre dans un contexte socio-politique est étudié par l'auteure de cet article pour voir comment *Caligula* a été reçu en France et en Iran.

Mohammad Hossein DJAVARI, professeur de littérature française, et **Zahra SHOKRI**, doctorante en littérature française, dans leur article mettent l'accent sur le concept d'*Aliénation*. En s'appuyant sur les théories sociologique et marxiste ainsi que l'autoémancipation, ils se proposent d'étudier le roman *Xénia* de Gérard Mordillat afin d'analyser la situation discriminatoire du bas-fond de la société française contemporaine à travers les personnages directement inspirés de la vie réelle et quotidienne.

Dans leur article, **Soodeh EGHTESAD**, professeur assistante de français langue étrangère et **Setareh Sadat MOHADDES FOROUSHANI**, doctorante, proposent des pistes de réflexion sur l'adaptation et la contextualisation des ressources didactiques en se basant sur la situation de l'enseignement du français chez le public adolescent iranien à travers le manuel *Français 1*. À cet effet, elles se sont interrogées sur les points d'intérêts, les besoins et les objectifs d'apprentissage du français des collégiens iraniens en menant des enquêtes auprès des adolescents et des enseignants iraniens.

Teutë BLAQORI et **Bade BAJRAMI**, spécialistes en science du langage, problématisent la question du choix de la grammaire et mettent en lumière les différences entre la grammaire traditionnelle et la grammaire moderne pour pouvoir étudier la place qu'elles méritent dans l'enseignement du FLE à l'université. Persuadées de l'utilité de l'enseignement de chacune dans le cours du français, les auteures soulignent l'interdépendance de ces deux grammaires pour assimiler les caractéristiques de toute langue et connaître sa structure interne et son fonctionnement. Elle considère la grammaire traditionnelle comme une des branches de la grammaire moderne, ou la linguistique, qui pourrait être au service de la didactique de langue seconde.

Behrooz RAHNAMA-YE-KOOYAN, doctorant en FLE et **Parivash SAFA**, maître de conférences, étudient des effets de l'agencement des mots en phrases turques sur la compétence productive des apprenants turcophones du FLE en Iran. Dans leur article, ils entament une démarche pour étudier les erreurs commises par le public turcophone à partir d'un corpus composé de 20 phrases turques que 270 apprenants turcophones du FLE ont émises en français.

À l'occasion de la fondation de la revue *Synergies Iran*, **Sophie Aubin** (Pôle éditorial international du Gerflint), nous offre un article centré sur la recherche iranienne en sciences humaines et sociales exprimée en langue française. Après une recherche documentaire de nature générale, ses regards se portent sur les auteurs francophones iraniens déjà publiés et diffusés sur le *réseau des revues Synergies du Gerflint*, dessinant alors les perspectives les plus encourageantes pour *Synergies Iran*.

Nous clôturons ce premier numéro par la présentation d'un manuel universitaire intitulé *Traduction des textes islamiques* rédigé par Atefeh NAVARTCHI et Ladane MOTAMEDI ainsi que par le compte rendu d'une thèse de doctorat intitulée *Application de l'Approche Neurolinguistique dans la didactique du FLE chez les apprenants iraniens* présentée et soutenue par Elham MOHAMMADI à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran.



Traduction théâtrale d'un point de vue sociologique : (re)traduire *Caligula* en Iran

Arezou Dadvar

Doctorante, Sorbonne Nouvelle Paris 3, France
arezou.dadvar@sorbonne-nouvelle.fr

Reçu le 11-12-2018 / Évalué le 25-05-2019 / Accepté le 27-12-2019

Résumé

En adoptant une approche socio-historique, cette étude s'attachera à traiter de la réception de la pièce *Caligula* d'Albert Camus à travers ses cinq traductions en persan. Cet article s'intéresse plus particulièrement à la lecture effectuée par chacun des traducteurs iraniens de *Caligula* et à leurs interprétations selon la position qu'ils occupaient dans le champ de la traduction de leurs époques. Je tenterai d'élaborer ce champ, au sens bourdieusien, en me basant sur le rôle des agents et des acteurs intervenant dans le processus de traduction en Iran entre la phase de production, où se trouve le traducteur, et celle de réception où se situent les lecteurs et en l'occurrence les spectateurs iraniens. Les politiques de publication des maisons d'édition, les rapports de force sur le marché ainsi que le contexte socio-politique dans lequel ces traductions se situent me permettront de savoir comment la pièce de Camus a été reçue en France, puis en Iran.

Mots-clés : traduction théâtrale, sociologie de la traduction, réception, retraductions, champ

ترجمهٔ تئاتر با رویکردی جامعه‌شناختی؛ نگاهی به بازترجمه‌های کالیگولا در ایران

چکیده

در این نوشتار، به چگونگی دریافت پنج ترجمهٔ فارسی نمایشنامهٔ کالیگولا اثر البر کامو با رویکردی تاریخی-جامعه‌شناختی پرداخته می‌شود. خوانش مترجمان ایرانی از این اثر و برداشت‌های آنان بر اساس موضعشان در زمینهٔ ترجمه از موضوعات اصلی مورد بحث در این نوشتار است. تلاش من در این چند صفحه بر یادآوری عناصر اصلی در زمینه یا میدان ترجمه، با وام‌گیری این مفهوم از نظریهٔ پیر بوردیو، خواهد بود. به این منظور، به طور مشخص نقش عوامل و فعالان در زمینهٔ ترجمه را از مرحلهٔ تولید، یعنی جایگاه مترجم، تا مرحلهٔ دریافت یعنی جایگاه خوانندگان و در این مورد خاص تماشاگران، بررسی خواهیم کرد. همچنین با در نظر گرفتن سیاست‌های چاپ ناشران، راهبردهای ویژه در بازار کتاب ایران و شناخت چهارچوب سیاسی-اجتماعی هر یک از این ترجمه‌ها، چگونگی دریافت آن‌ها را با نحوهٔ دریافت اصل نمایشنامه در فرانسه مقایسه خواهیم کرد.

واژگان کلیدی: ترجمهٔ تئاتر، جامعه‌شناسی ترجمه، دریافت، بازترجمه، زمینه.

A sociological approach to drama translation: retranslating *Caligula* in Iran

Abstract

This case study focuses on the reception of the play *Caligula* through its five translations in Persian by adopting a socio-historical perspective. This paper investigates particularly the reading made by each of *Caligula*'s Iranian translators and their interpretations according to the position they occupied in the field of translation of their times. I will try to elaborate this *field*, pertaining to Bourdieu, based on the role of agents and actors involved in the process of translation in Iran between the production phase, where the translator is located, and the reception phase where the Iranian readers and in this case the spectators are situated. The publication policies of the publishing houses, the balance of power in the market as well as the socio-political context in which these translations take place will allow me to know how Camus's play was received in France and then in Iran.

Keywords: drama translation, sociology of translation, reception, retranslations, field

Introduction

La traduction comme « réécriture d'une œuvre originale », comme le disent S. Bassnett et A. Lefevere (2003), reflète toujours une certaine idéologie qui peut finir par manipuler la littérature considérée pour qu'elle fonctionne mieux dans une autre société. Pour ce qui est des textes théâtraux, il s'agit de la nécessité d'une « compréhension immédiate » (Regattin, 2004 : 157) qui implique la prise en compte parfaite du langage parlé, des comportements et des gestes familiers par le public de la langue d'arrivée. De ce fait, les apports qu'aura une étude sur la traduction dramatique ne se limitent pas aux aspects linguistiques, ni à ceux qui relèvent de la littérature comparée, ni même à la traductologie car la traduction théâtrale s'inscrit aussi dans un contexte sociologique.

La question qui se pose dans ce cas est la suivante : qu'entend-on par l'approche sociologique de la traduction ? Afin de répondre à cette question, je reprends les mots de G. Sapiro et J. Heilbron (2002 : 4) sur l'importance croissante des études sociologiques dans le domaine de la traduction : « Au lieu de s'enfermer dans une problématique purement intertextuelle, portant sur le rapport entre un original et sa traduction, des questions proprement sociologiques sont apparues, qui portent sur les enjeux et les fonctions des traductions, leurs agences et agents, l'espace dans lequel elles se situent ». Les effets du contexte social sur les traducteurs renforcent l'idée de la dimension interprétative de la traduction. Autrement dit, tout contexte socio-historique peut impliquer une autre interprétation d'une même œuvre :

La lecture qu'est la traduction est alors comprise comme une interprétation, dans son versant subjectif, au sens où l'on interprète une pièce de théâtre ou un morceau de musique, en faisant ressortir certains aspects du texte, en lui donnant un éclairage spécifique, néanmoins renouvelable à travers les espaces et époques de réceptions sous la forme de la retraduction (Plassard, 2007 : 20).

Tandis que l'œuvre originale ne cesse d'évoluer, cette immédiateté du texte théâtral comme tout autre texte littéraire d'ailleurs, aboutit au « vieillissement de la traduction » (Berman, 1984 : 281) qui « reste figée, marquée par son époque » (Collombat, 2004 : 3). Ce vieillissement « généralement attribué essentiellement et de prime abord à des facteurs linguistiques » (*Idem.*) peut également concerner les éléments socio-culturels ainsi que les idées transmises par les traductions. Il ne faut pas négliger le rôle que jouent le contexte socio-politique dans la création d'une ambiance qui mène parfois à retraduire des œuvres emblématiques sur le plan politique. Par ailleurs, dans le cas des traductions scéniques, mise à part le vieillissement des traductions au sens bermanien, on peut également parler du vieillissement de la mise en scène, qui dépend des changements que subit le langage parlé du public cible d'une génération à l'autre : « la re-traduction a lieu pour l'original et contre ses traduction existantes » (Berman, 1999 : 105). En d'autres termes, les traducteurs qui retraduisent un livre ont sans doute constaté l'inaccessibilité de la traduction précédente pour un nouveau public et parfois cette constatation permet à la traduction de produire « ses chefs-d'œuvre » (*Idem.*).

1. Méthodologie

Du point de vue méthodologique, cet article s'inscrit dans une sociologie de la traduction et est basé plus précisément sur le concept de champ. Selon Bourdieu, la société, comme « un vaste espace social inégalitaire » (Bonnewitz, 2007 : 29), est un ensemble de champs : le champ économique, politique, religieux, artistique, littéraire, etc. Chaque champ est constitué par les agents qui sont spécialisés dans un domaine social. Ils ont des intérêts communs ainsi que des intérêts propres à la position qu'ils occupent dans le champ. Il y a des règles d'ordre général concernant tous les champs, mais également des règles propres à chaque champ. Tous les agents en respectant les règles font des efforts pour le développement du champ, mais aussi pour avoir accès aux « profits qui sont en jeu dans le champ » (Bourdieu, 1992 : 72).

Bourdieu n'a pas appliqué sa théorie au cas des traducteurs, mais ils font partie d'après lui d'un champ plus large qu'est celui des productions culturelles. Il m'a donc paru intéressant de considérer les traducteurs et les autres participants à la

production des traductions en Iran comme agents socio-culturels qui entretiennent des rapports au sein de cet espace d'activité particulier.

Au sujet de la pertinence de cette théorie pour analyser la traduction littéraire en Iran et plus particulièrement mon corpus, c'est la présence de plusieurs individus et institutions qui interviennent, entre le traducteur et le lecteur, qui implique une approche d'ordre sociologique permettant de traiter tous ces facteurs dans leur contexte.

Finalement, étudier les retraductions littéraires en Iran, sans tenir compte du rôle des acteurs d'autres que les traducteurs et en se basant seulement sur une comparaison entre la traduction et l'original, ne sera pas efficace.

Mis à part les traducteurs, il y a donc d'autres agents qui participent à la production, à la distribution et à la réception des traductions. Selon E. Haddadian-Moghaddam (2014 : 18) les agents du champ de la traduction en Iran sont les traducteurs, les éditeurs, l'État iranien à travers Vezevat-e Farhang va Ershad-e Eslami (Le Ministère de la Culture et de l'Orientation Islamique), les réviseurs ou toute personne intervenant dans la production des traductions.

J'ajouterais à cette liste, non exhaustive, les libraires qui jouent un rôle très important dans la présentation des (re)traductions sur le marché iranien. Sans oublier les règlements linguistiques et typographiques de plus en plus précis de Farhangestan-e Zaban va Adab-e Farsi (l'Académie de la Langue et de la Littérature Persanes) qui s'appliquent autant sur les œuvres originellement écrites en persan que sur les traductions.

2. Discussion

Dans ce qui suit, je présente un aperçu de la réception de la pièce de Camus en France ainsi que les contextes socio-historiques dans lesquels ses (re)traductions persanes ont été réalisées. Je m'intéresse ensuite à l'ordre d'intervention de chacun des acteurs éditoriaux intervenant dans le processus de la traduction de *Caligula* et à leurs rôles. Mon objectif est de démontrer les traces laissées par ces agents dans le résultat d'une traduction théâtrale en Iran.

2.1. *Caligula* en France : production et réception

« Le plus haut des genres littéraires et en tout cas le plus universel » (Rey, 1993 : 7), telle est la description du genre théâtral donnée par Camus dont « la carrière d'écrivain commence et s'achève par le théâtre » (*Idem.*). La pièce

Caligula, entamée en 1938, a été publiée intégralement, suite à de nombreuses modifications faites par l'auteur pendant la Seconde Guerre mondiale, en 1944 aux éditions Gallimard. Pour Camus qui ne pouvait pas « détacher [son] esprit de *Caligula* », la réussite de cette pièce était essentielle (*Ibid.* : 19). *Caligula* est la pièce « la plus représentée » de Camus et pour certains « le chef-d'œuvre au théâtre d'Albert Camus » (*Ibid.* : 179).

Le thème principal de la pièce met en scène Caligula, empereur romain, qui à partir de la mort subite de Drusilla, sa sœur et sa maîtresse, décide d'exercer son pouvoir et sa liberté par toutes sortes de perversion. À la fin de la version définitive de la pièce, il avoue n'aboutir à rien, car la voie qu'il a prise n'était pas la bonne. Les patriciens du palais l'assassinent à la fin du dernier acte. Les seuls aveux de Caligula, ajoutés par Camus pendant la guerre au dernier acte, permettent aux spectateurs et aux lecteurs, qui suivent depuis le début de la pièce la métamorphose de ce personnage relativement raisonnable au départ, de savoir comment et pourquoi il devient obsédé de mort et de perversion.

2.2. *Caligula* en Iran : production et réception

Depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, la traduction a toujours joué un rôle non négligeable dans la transmission des idées occidentales en Iran. Elle a été la base de la création de plusieurs écoles et courants littéraires ainsi qu'un grand pas vers la modernité non seulement avant mais aussi après la Révolution en Iran (Karimi-Hakkak, 1998 : 519).

Le phénomène de retraduction a également participé à la démonstration de la diversité des interprétations que l'on peut faire d'une même œuvre. Il faut savoir que cette diversité, qui se manifeste généralement dans les stratégies traductives des traducteurs, n'empêche pas de constater la convergence des opinions de ces derniers, qui ont d'ailleurs abouti à un choix similaire, celui de traduire le même livre.

L'étude chronologique des (re)traductions d'un même livre nous permet donc de comprendre les impacts du contexte socio-politique dans la création et le développement de certaines idées dans des périodes contextuellement différentes. Dans le même ordre d'idées, j'essaie dans ce qui suit de situer chaque traduction de *Caligula* dans son contexte de production et de réception.

La première traduction de *Caligula* en persan apparaît en 1950 (1329), année particulièrement marquée par la nationalisation de l'industrie pétrolière d'Iran. Le débat qui commence dans les années quarante, se poursuit au Parlement par le

biais de Mohammad Mossadegh en 1950 dont l'accord est enfin signé en 1951. C'est une traduction par K. Djamchid aux éditions Kanoun-e Chahriar, la seule traduction enregistrée au répertoire de Ketabkhane-ye Melli (Bibliothèque Nationale d'Iran) sous le nom de ce traducteur et la seule traduction dramatique publiée par cette maison d'édition.

Ensuite, il y a une retraduction par A. Nadjafi en 1967 (1346) aux éditions Nil. Il en est un des fondateurs ainsi que de la revue Djong-e Esfahan. Nadjafi apparaît souvent accompagné de Golshiri, de Sadeghi et d'Al-e Rassoul, tous des partisans de Hezb-e Toudeh, le parti communiste iranien. *Caligula* est la seule pièce de Camus traduite par Nadjafi.

En 1968 (1347) est publiée une nouvelle retraduction de *Caligula* par S. Farrokh, qui commence sa carrière de traductrice par cette traduction. Elle traduit ensuite *La Chute* toujours de Camus. À part ces deux œuvres de Camus, elle n'a traduit aucun autre livre. Sa traduction de *Caligula* ainsi que celle de Nadjafi sont toutes les deux rééditées en 1979 (1357), l'année même de la Révolution Islamique en Iran. Les deux retraductions ont été republiées après la Révolution : la dernière édition de la traduction de Farrokh remonte à 1996 (1375) et celle de Nadjafi (avec modifications) à 2016 (1395).

La retraduction qui arrive ensuite est faite par P. Sabéri en 2010 (1389) aux éditions Ghatreh où elle publie tous ses ouvrages originaux ou traduits. Sa traduction de *Caligula* est inédite sur le plan linguistique à cause de l'emploi du persan parlé, sans doute pour qu'elle soit jouable sur la scène. Il faut noter qu'en général, une traduction théâtrale vise la représentation : « tout en procédant de l'écriture, le texte de théâtre est fait pour être joué dans une langue qui apparaît spontanée au public visé et à laquelle il peut aisément s'identifier » (Ladouceur, 2005 : 55). Cette traduction se distingue d'autres traductions par le nombre de passages supprimés. Je tiens à ajouter que cette traduction est apparue quelques mois seulement après les élections présidentielles de 2009 qui ont reconduit Mahmoud Ahmadinejad au pouvoir pour quatre ans.

La dernière retraduction de *Caligula* est celle de P. Chahdi en 2016 (1395). Chahdi publie cette année-là sept autres retraductions des œuvres de Camus qui apparaissent toutes dans une seule et même collection publiée par Nashr-e Behsokhan.

Cinq traductions, quatre mises en scène différentes et un téléfilm basé sur la pièce de Camus font tous preuve de la bonne réception de cette pièce dans le contexte iranien avant et après la Révolution Islamique.

L'étude du contexte socio-politique dans lequel les retraductions de *Caligula* se situent, m'a amenée à formuler l'hypothèse suivante : les mouvements politiques en Iran, que ce soit sous le règne du Shah ou bien sous le régime d'une république, ont influencé les traducteurs de *Caligula* en Iran au moins dans leur choix de livre à traduire. Dans le contexte iranien, les traducteurs, ayant un capital culturel, plus important que les autres agents (éditeurs, réviseurs, libraires, etc.) sont plutôt intéressés ou bien motivés par les prix [littéraires] de traduction, la compétition, les motivations socio-culturelles (Haddadian-Moghadam, *op.cit.* : 27) ainsi que la notoriété : « translation has at times been viewed as an easy road to fame, if not to fortune, particularly in social sciences and literature » (Karimi-Hakkak, *Op.cit.* : 519).

En revanche, les intérêts des éditeurs et des libraires sont plutôt d'ordre économique. Tant qu'il y aura des demandes de la part des lecteurs iraniens, les retraductions et les rééditions des grands classiques de la littérature mondiale ne cesseront pas de se succéder. Sans oublier l'absence de *code de la propriété intellectuelle* qui pourrait s'appliquer aux œuvres étrangères.

Par ailleurs, comme les représentations théâtrales ont toujours été rares en Iran et données presque exclusivement dans la capitale du pays, les amateurs du théâtre se sont habitués à lire les pièces de théâtre. Or, quasiment tous les chercheurs contemporains du domaine théâtral (Ryngaert, 2004 ; Pavis, 2004 ; Mervant-Roux, 1998) s'opposent fortement à la lecture des pièces de théâtre qui sont considérées plutôt comme productions scéniques et non en tant qu'œuvres littéraires :

Si voir du théâtre, c'est d'abord prendre en compte la performance qui le constitue, ce peut être aussi prendre en compte le texte imprimé, à condition qu'il ne soit considéré ni comme l'origine de tout ni comme l'autorité absolue et qu'il soit saisi comme spécifique, c'est-à-dire comme un objet de lecture et une proposition écrite pour le spectacle (Biet, Triaud, 2006 : 8).

2.2.1. Instances réglementaires

En général, ce sont les traducteurs eux-mêmes qui choisissent un ou plusieurs livres pour traduire en Iran car le nombre de maisons d'édition ayant un agent littéraire est très restreint. Le travail de la maison d'édition commence donc après la réception d'une traduction ou bien d'un projet de traduction à venir de la part des traducteurs. La traduction sera ensuite relue et la plupart du temps, annotée par la maison d'édition qui acceptera ou refusera sa publication. Dans le cas d'une publication, la maison d'édition prendra en charge la mise en page des traductions selon sa politique rédactionnelle, ce qui parfois influence énormément la présentation et donc la réception de celles-ci.

Toute œuvre traduite ou écrite en persan doit ensuite être validée par deux organismes extérieurs aux maisons d'édition avant d'être distribuée sur le marché iranien. Ce double contrôle se fait en deux phases : une première phase avant que l'œuvre ne soit soumise à un éditeur, une deuxième phase après avoir reçu l'avis favorable de l'éditeur.

L'institution qui s'occupe de la première phase est L'Académie de la Langue et de la Littérature Persanes qui est l'organisme de réglementation officiel de la langue persane, et son siège est à Téhéran. Cette académie propose chaque année une mise à jour de la réglementation concernant l'orthographe de la langue persane ainsi que les néologismes. Tout livre publié en Iran doit être conforme orthographiquement à ce document. Généralement, c'est à la charge de l'écrivain ou du traducteur de respecter ces règles avant de déposer leurs textes auprès d'un éditeur. Dans chaque maison d'édition, il y a également une ou plusieurs personnes qui étudient chaque texte d'après cette réglementation avant de le transmettre à l'organisme qui s'occupe de la deuxième phase du contrôle.

La deuxième phase du contrôle se fait au sein du Ministère de la Culture et de l'Orientation Islamique. Il est chargé de restreindre l'accès à tout média qui contrevient à l'éthique islamique ou promeut des valeurs étrangères à la Révolution Islamique en Iran. Toutes les productions culturelles, dont les livres écrits ou traduits, doivent être évaluées et validées par ce ministère avant d'être diffusés sur le marché.

Il est à noter que la publication des retraductions est donc moins difficile, et c'est peut-être une des raisons qui expliquent leur nombre élevé, car la validation de la première traduction par ce ministère ouvre quasiment toutes les portes pour les retraductions éventuelles.

2.2.2. *Caligula* en Iran : distribution

Sachant qu'il y a plusieurs retraductions d'un seul livre sur le marché iranien, je me suis demandée selon quels critères les libraires choisissaient telle ou telle retraduction.

À ce sujet et dans le cadre de mon projet doctoral, j'ai mené des entretiens à Téhéran avec 10 libraires. Je tiens à préciser par la suite quelques éléments concernant ces entretiens :

1. Les participants à mon enquête ne sont pas des vendeurs, mais les responsables des achats de chacune de ces librairies.
2. Ces librairies consacrent la plus grande partie de leurs achats aux œuvres littéraires.

3. Les entretiens que j'ai faits étaient semi-directifs, à partir de questions déjà préparées, qui ont parfois été modifiées selon les réponses que l'on m'a données. Les questions étaient ouvertes et en nombre restreint, entre 10 et 15 questions. Les entretiens ont été réalisés en face à face.
4. Les répondants avaient des profils variés : cinq sur dix sont passionnés de la littérature dont 2 de formation littéraire. Ces deux dernières étaient également les seules femmes participant à cette enquête.

Ici, j'ai choisi les réponses à deux questions posées pendant ces entretiens :

1. Lorsqu'il existe plusieurs traductions d'un même titre, comment faites-vous pour en choisir une ?

Six répondants sur dix m'ont dit qu'ils choisissaient la traduction faite par le traducteur le plus connu. Trois autres qu'ils choisissaient la traduction récente de tous les livres, quelles que soient la qualité de la traduction et la notoriété du traducteur. Un des participants m'a répondu qu'il prenait quelques exemplaires de presque toutes les traductions disponibles de chaque livre. Ainsi, quand un client cherche une traduction en particulier, ils lui donnent ce qu'il cherche et sinon ils essaient de vendre d'abord les traductions qui ne se vendent pas facilement (traducteur jeune, couverture sans intérêt, prix élevé, etc.).

2. Quelle traduction de *Caligula* avez-vous dans votre librairie ?

La traduction de Nadjafi, traducteur le plus connu, se retrouve dans sept librairies sur dix, celle de Chahdi, la dernière traduction de *Caligula* à présent, dans trois librairies et celle de Sabéri (2010) dans deux. Seule une librairie prétendait avoir « un exemplaire » de la traduction de Farrokh (1979), exemplaire qui est resté introuvable jusqu'à la fin de l'entretien.

Il faut ainsi prendre en compte le rôle des librairies dans la mise en étalage des (re)traductions en Iran. Mettre une traduction parmi tant d'autres à disposition des lecteurs devient parfois extrêmement subjectif et en lien avec le profil des responsables d'achat. En l'occurrence, la notoriété du traducteur ainsi que le caractère récent jouent en faveur des ventes des deux traductions de Nadjafi et de Chahdi sur le marché iranien.

Conclusion

Cette étude visait à montrer les marques laissées par chacun des participants au processus de production d'une traduction théâtrale sur la réception de celle-ci par des lecteurs et parfois des spectateurs iraniens. J'insiste sur le fait que les amateurs

iraniens du théâtre, dans d'autres villes que Téhéran, continuent toujours à lire les pièces de théâtre. Ce qui donnerait un statut particulier à ce genre *littéraire* ainsi qu'aux traductions théâtrales dans le contexte iranien.

Je me suis contentée dans cette étude de faire le point sur le contexte socio-politique de production de chaque traduction de la pièce *Caligula*, sans pour autant faire une analyse contrastive entre toutes les retraductions et l'œuvre originale de Camus. Cette sorte d'analyse reste une partie indispensable du traitement de ces traductions dans ma thèse de doctorat qui porte sur le même sujet, car elle permettra de voir si mes hypothèses sur le rôle du contexte et d'autres participants du champ de la traduction sont fondées. En revanche, dans cet article j'ai essayé de montrer qu'en se penchant sur l'aspect sociologique des traductions, les chercheurs iraniens pourraient mieux saisir les *raisons* des choix traductifs des traducteurs avant même de mener une analyse contrastive sur leur *manière* de traduire.

Au terme de ce bref parcours sur l'ordre d'intervention et le rôle des agents du champ de la traduction en Iran, voici ce que je pourrai conclure : le traducteur iranien n'est jamais seul dans le processus de traduction, il est d'abord entouré d'un certain milieu socio-politique qui oriente son choix de livre à traduire ainsi que sa démarche traductive. L'éditeur et, dans le cas des traductions faites après la Révolution Islamique, les règlements typographiques et linguistiques de l'Académie ont des effets incontournables sur le résultat de ce processus qui sera ensuite envoyé au Ministère de la Culture et de l'Orientalisme. Modifiée ou pas, cette traduction *dans le meilleur des cas* trouvera bien sa place sur le marché. Le rôle joué par les libraires pour que cette traduction soit bien présentée ou pas est également indéniable.

Les retraductions d'un seul et même livre ne connaîtront pas toujours le même sort sur le marché iranien. Comme si dans ce processus de la production à la distribution, tous les agents (traducteur, éditeur, relecteur du ministère, libraire) se mettaient à un moment donné à la place du lecteur en essayant de le convaincre du mieux possible, ce qui augmente les chances de survie du champ de la traduction en Iran. La notoriété d'un traducteur joue aussi en faveur des ventes de sa traduction sur le marché, notoriété acquise pour la plupart par des années de travail mais parfois aussi par le choix de traduire « le bon livre » au bon moment.

Bibliographie

- Berman, A. 1984. *L'épreuve de l'étranger*. Collection « Essai », Paris : Gallimard.
Berman, A. 1999. *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil.
Biet, Ch., Triau, Ch. 2006. *Qu'est-ce que le théâtre ?* Paris : Gallimard.

- Bonnewitz, P. 1998. *Premières leçons sur La sociologie de P. Bourdieu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Le Seuil.
- Collombat, I. 2004. « Le XXI^e siècle : l'âge de la retraduction ». *Translation studies in the New Millennium*, volume 2, p. 1-15.
- Haddadian-Moghaddam, E. 2014. *Literary Translation in Modern Iran: A Sociological Study*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Heilbron, J., Sapiro, G. 2002. « La traduction littéraire, un objet sociologique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 144, n°1, p. 3-5.
- Karimi-Hakkak, A. 1998. « Persian tradition ». *Routledge Encyclopedia of Translation Studies de Mona Baker*. London and New York: Routledge, p. 513-523.
- Ladouceur, L. 2005. *Making the Scene : la traduction du théâtre d'une langue officielle à l'autre au Canada*. Montréal : Nota Bene.
- Mervant-Roux, M. M. 1998. *L'assise du théâtre : pour une étude du spectateur*. Paris : CNRS.
- Pavis, Patrice. 2004. *Le théâtre contemporain : analyse des textes, de Sarraute à Vinaver*. Paris : Armand Colin.
- Plassard, F. 2007. *Lire pour traduire*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Regattin, F. 2004. « Théâtre et traduction : un aperçu du débat théorique ». *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, n° 36, p. 156-171.
- Rey, P.L. 1993. *La préface et le dossier. Caligula d'Albert Camus*. Paris : Gallimard.
- Ryngaert, J. P. 2004. *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Armand Colin.



Étude du Concept d'Aliénation dans le Roman *Xenia* de Gérard Mordillat

Mohammad Hossein Djavari

Université de Tabriz, Iran

mdjavari@yahoo.fr

ORCID ID : 0000-0001-6325-2752

Zahra Shokri

Université de Tabriz, Iran

z.shokri@tabrizu.ac.ir

Reçu le 24-09-2019 / Évalué le 22-10-2019 / Accepté le 27-12-2019

Résumé

L'aliénation est un concept clé, développé par Marx, dans *Les Manuscrits* de 1844, pour analyser la condition de la classe ouvrière dans la société moderne. L'objectif de cet écrit est d'étudier ce concept dans un roman immédiatement contemporain de Gérard Mordillat- romancier et cinéaste engagé français- intitulé *Xenia*, paru en 2013, qui en possédant une dimension sociale, et en créant des personnages directement inspirés de la vie réelle et quotidienne, représente parfaitement la situation discriminatoire du bas-fond de la société française contemporaine. En nous appuyant sur les théories sociologiques et marxistes, ainsi que sur celles proposées par les penseurs de la période postcoloniale, nous traiterons d'abord de l'aliénation de la classe ouvrière, par la suite de celle du Noir pour enfin nous pencher sur la révolution qui en résulte, tout en nous référant aux thèses marxistes sur la praxis révolutionnaire et l'auto-émancipation.

Mots-clés : aliénation, Marx, *Xenia*, étude sociologique

مطالعه مفهوم ازخودبیگانگی در رمان *زنیا* اثر ژرار موردیا

چکیده

از خودبیگانگی مفهومی کلیدی برای بررسی وضعیت طبقه کارگر در جامعه مدرن است که توسط مارکس، در دست نوشته های 1844، تشریح شده است. هدف این نوشتار مطالعه این مفهوم در رمانی معاصر به نام *زنیا* (2013) اثر ژرار موردیا، نویسنده و سینماگر متعهد فرانسوی است، اثری که با داشتن بعدی اجتماعی و با خلق شخصیت هایی برگرفته از زندگی واقعی و روزمره، شرایط تبعیض آمیز طبقه پایین جامعه معاصر فرانسه را به خوبی به تصویر می کشد. در این مقاله ابتدا می کوشیم بر اساس نظریه های جامعه شناختی و مارکسیستی به مطالعه ازخودبیگانگی طبقه کارگر بپردازیم و سپس با تکیه بر نظریه های متفکران دوره پسااستعماری، پدیده فوق را نزد سیاه پوستان مورد بررسی قرار دهیم. در پایان، بر پایه نظریات مارکسیستی در مورد پراتیک انقلابی و خودرهایی، خواهیم دید که چگونه پدیده ازخودبیگانگی منجر به انقلاب می شود.

کلید واژه ها: ازخودبیگانگی، مارکس، *زنیا*، مطالعه جامعه شناختی

Study of the Concept of the Alienation in the Roman *Xenia* by Gérard Mordillat

Abstract

Alienation is a key concept, developed by Marx, in *The Manuscripts of 1844*, to analyze the condition of the working class in modern society. The objective of this writing is to study this concept in the novel *Xenia*, published in 2013, which, with a social dimension, and by creating characters directly inspired by the real and daily life, perfectly represents the discriminatory situation of the lower classes of contemporary French society. Relying on sociological and Marxist theories and with a focus on postcolonial critics, we first study the alienation of the working class, then that of the Black, and finally review the resulting revolution, by referring to the marxist theses on revolutionary praxis and self-emancipation.

Keywords: alienation, Marx, *Xenia*, sociological study

Introduction

L'aliénation, du latin *alienus* (qui appartient à un autre, étranger) offre une grande variété de signification. Alors, nous nous concentrons sur les approches sociologiques et en particulier sur la définition marxienne de ce phénomène dans laquelle la notion du « travail » joue un rôle primordial.

Cette étude a pour objectif d'étudier le concept d'aliénation dans un roman immédiatement contemporain écrit par Gérard Mordillat¹ intitulé *Xenia* paru en 2013. La genèse du roman remonte à une grève des caissiers d'un supermarché en Grèce dont l'auteur avait été témoin un samedi². En fait, ce sont souvent les raisons quotidiennes, vécues et réelles qui poussent Mordillat à écrire.

Le roman décrit, dans les différentes scènes qui se succèdent et nous rappellent les séquences filmiques, la vie quotidienne d'une jeune femme de vingt-trois ans, Xénia, qui habite la cité des Proverbes à Paris. Elle est abandonnée par son ami. Ce dernier lui a volé toutes ses économies et elle va désormais élever seule son bébé de quelques mois. Malgré plusieurs difficultés qu'elle affronte, très combative, elle est habituée à se débrouiller dans des situations catastrophiques. Elle fait des ménages dans les divers chantiers de nettoyage et vit de travaux épisodiques, précaires et peu rémunérateurs. Elle est heureusement entourée des personnes qui sont prêtes à l'aider ; Blandine, sa voisine, mère d'un adolescent métis, Samuel, est son meilleur soutien face aux difficultés de la vie ; quand Xenia est renvoyée par son patron, c'est elle qui la fait embaucher dans un supermarché où elle est caissière, et quand Blandine est licenciée, c'est le tour de Xenia de lui donner un coup de main. En effet, la solidarité entre les personnages dans le milieu intime de la vie ainsi que dans le milieu du travail est un élément essentiel tout au long du récit.

Le but de cet article est d'examiner l'aliénation de deux groupes de personnes appartenant à la société française contemporaine, telle décrite dans la société du roman ; dans un premier temps, nous procéderons à l'étude de l'aliénation de la classe ouvrière (dont le représentant principal est Xénia), en ayant recours aux théories sociologiques et marxistes. Dans un second temps, nous esquisserons un rapprochement entre la représentation mordiesque de l'aliénation du Noir et les théories de certains penseurs de la condition noir tels que Pap Ndiaye, Henri Bangou et Aimé Césaire. Nous essayerons, dans un dernier temps, de montrer comment l'aliénation aboutit à la révolution, en nous référant aux thèses marxistes sur la praxis révolutionnaire et l'auto-émancipation.

1. Voix des marginaux

Chez les personnages du roman on ne voit absolument rien des héros classiques ; ils n'ont pas de traits exceptionnels et extraordinaires. Ce sont des personnes ordinaires issues des milieux réels de la vie quotidienne du peuple ; ceux que nous croisons tous les jours : caissière, vendeuse, femme au ménage, garagiste, banquier... Le roman met en place surtout le bas-fond de la société et les personnages appartenant aux basses classes. Il se préoccupe des problèmes de la couche défavorisée de la société et de l'aliénation dans laquelle les individus se trouvent socialement.

L'action se déroule dans une banlieue parisienne marquée par la pauvreté, la violence, le racisme, le chômage...

La cité des Proverbes est un ensemble de six tours dressées comme les menhirs géants issus d'une tradition oubliée. Au centre, ce qui aurait dû être un jardin n'est qu'une vaste terre pelée où subsistent quelques touffes d'herbe et des buissons faméliques. [...] Xenia traverse en diagonale, naviguant entre les flaques et les ordures au milieu d'une bande de jeunes qui jouent au foot avec une balle molle.

Dès le début du roman, l'auteur nous décrit le milieu dans lequel vivent l'héroïne, ainsi que d'autres personnages du roman ; presque tous les personnages appartiennent à la classe prolétaire.

C'est la tâche de la littérature de donner la parole à ces individus invisibles et inaudibles. *Faire entendre des voix qui nous sont précieuses et qui sont inaudibles et surtout faire entendre ces voix que l'on caricature souvent comme des voix d'ivrognes, de débauchés, sont aussi des voix porteuses d'une culture, d'une pensée, d'un savoir, d'une mémoire*³. Mordillat est un écrivain tout à fait engagé

qui a toujours le souci d'exprimer les injustices sociales de ce siècle en cours dans ses œuvres. [...] rien ne m'émeut que les larmes des autres, les larmes sans destination de ces hommes ou ces femmes qui parfois, sanglotant dans le métro ou à la terrasse d'un café sans que quiconque puisse devenir l'objet de leur tristesse, ni tendre la main à leur malheur. (Mordillat, 2004 : 15). Dans l'œuvre mordillesque, il est très souvent question du monde ouvrier, le prolétariat avec toutes ses difficultés : travail précaire, chômage, licenciement, ouvriers mal payés... Mordillat en tant qu'intellectuel engagé et porte-parole des marginaux, met en scène les situations discriminatoires de la société française, parmi lesquelles, celles vécues par les ouvriers, les femmes et les noirs ; il dénonce toutes les formes d'aliénation de l'individu dans la société industrielle.

2. Qu'est-ce que l'aliénation ?

L'aliénation est un concept utilisé dans les différents domaines tels que le droit, la médecine et la politique, etc. Elle correspond respectivement à la perte d'un bien en le transmettant à autrui, à la perte du contrôle de soi et de ses facultés mentales, et à la perte de l'autonomie de la classe asservie au profit de celle de la classe capitaliste. Toutes ces définitions ont en commun la perte de quelque chose (force, autonomie, maîtrise, identité...) au profit d'un autre (individu, groupe ou société). Faisant abstraction de tous ces domaines mentionnés, nous nous bornons, dans cette première partie, au concept marxiste de l'aliénation qui est fondé, aux niveaux social et économique, dans *Les Manuscrits* de 1844 où Marx a développé parfaitement le travail aliéné.

Le travail est l'activité la plus essentielle de l'homme. *Le travail est l'acte d'engendrement de l'homme par lui-même.* (Marx, 1972(1) : 144). C'est par le travail que l'homme constate la réalité de son intelligence, il doit être une activité par laquelle l'homme s'identifie et s'y épanouit, il doit être un moyen de manifestation de son être. En produisant des objets et en inventant des techniques, l'homme s'humanise, mais dans le monde capitaliste où le travail est un moyen de survie, l'ouvrier, par le processus d'aliénation, ne s'affirme plus en travaillant ; il devient étranger à lui-même et à son faire.

Marx met l'accent sur l'aliénation économique au sens de l'exploitation ; l'aliénation trouve sa source principale dans la vie économique qui fournit l'occasion de l'exploitation des dominés par les dominants. Selon les marxistes ni les moyens de production, ni le produit de travail n'appartiennent pas à l'ouvrier et lui sont étrangers donc aliénés. Dans cette situation les objets produits par l'homme acquièrent un caractère indépendant de la volonté humaine. *L'objet du travail,*

son produit, l'affronte comme un être étranger, comme une puissance indépendante du producteur. (Marx, 1972(1) : 57). N'étant pas volontaire mais forcé, le travail acquiert un caractère étranger et l'homme à son tour devient étranger à son activité. Dans les *Manuscrits*, on lit ceci : *Le travail extérieur, le travail dans lequel l'homme s'aliène, est un travail de sacrifice de soi, de mortification.* (Marx, 1972(1) : 59). Le travail aliéné, n'appartenant pas à l'essence de l'ouvrier, soumet le corps et l'esprit de celui-ci à la mortification et l'humiliation.

La clé de l'aliénation moderne, selon les marxistes est le rapport social déterminé par la valeur d'échange. Dans une société capitaliste qui est dominée par la valeur d'échange, dans une société où la valeur d'usage est effacée aux yeux des individus, la valeur des ouvriers est une valeur marchande. Cette primauté de la valeur commerciale a pour conséquence la réduction du travail humain et l'homme à une chose⁴.

3. Aliénation de la classe ouvrière

Pour étudier l'aliénation du prolétariat, il faut d'abord se demander si la classe ouvrière existe encore. Dans un pays comme la France, des millions de travailleurs constituent la classe ouvrière⁵. Mais de nos jours elle s'est beaucoup transformée depuis l'époque de Marx et Hegel. Dans le monde capitaliste d'aujourd'hui, les rapports de domination et d'exploitation ne sont pas visibles mais cachés dans le processus de travail. Ainsi, plusieurs intellectuels cherchent à remplacer le concept de « classe moyenne » à celui de « prolétariat et bourgeoisie⁶ », pour effacer les frontières entre les riches et les pauvres et afin de suggérer l'idée que la classe ouvrière n'existe plus en tant que telle. Mais la classe ouvrière continue à exister ; il y a toujours des ouvriers dans les différents secteurs, exploités souvent par le patronat, ceux qui n'ont que leur salaire pour vivre. Si l'on peut dire, ils constituent le nouveau prolétaire. Ce n'est pas parce qu'il n'y a plus les combattants, que la classe ouvrière a disparu. Mordillat dans son œuvre la plus connue, *Les Vivants et les Morts*, parue en 2004 écrit : *Ce n'est pas parce que les usines ferment les unes après les autres, parce qu'on n'appelle plus « ouvriers » ceux qui ne travaillent ni « patrons » ceux qui les exploitent, que la lutte des classes a disparu.*

La société du roman *Xenia* incarne la société capitaliste, divisée en deux classes antagoniques, en lutte perpétuelle : l'une, la majorité de la population, la classe ouvrière, ne possédant aucun capital, vend son travail à l'autre, à la classe capitaliste, la minorité de la société, qui jouit de la propriété des richesses créées par les ouvriers.

Xénia, l'héroïne du roman, appartenant à la classe prolétaire, est une femme étrangère, comme son nom l'indique bien, d'abord à sa famille surtout à sa mère, du fait que cette dernière l'a abandonnée :

¾ Xénia?

– *Oui, c'est grec.*

– *Vous êtes grecque ?*

– *Non. C'est ma mère qui a trouvé ça toute seule. Je ne sais pas comment. Ça veut dire « l'étrangère » ... c'est bien trouvé parce que c'est ce que je suis pour elle, une étrangère, puis à la société dans laquelle elle travaille ; elle est aliénée par son travail.*

Xénia, ainsi que toutes les femmes du roman, est une femme qui ne dispose d'aucun loisir ; toute sa vie, à part les temps consacrés aux pauses tout à fait physiques : sommeil, repas..., est monopolisée par son travail pour ses patrons. Est-ce que tu parles avec tes collègues à part « *bonjour, bonsoir, ça va, ce matin ?* » *Non. Jamais. Tu bosses, tu bosses, tu bosses.* La masse du travail et la routine fatigante et machinale du travail aliéné a pour conséquence que les loisirs deviennent des délassements passifs pour reprendre des forces afin du travail suivant.

Xenia, pour qui chaque minute compte, court toujours après le temps comme le lapin blanc d'*Alice au pays des merveilles*. Elle ne se sent jamais tranquille. C'est une simple machine à produire la richesse pour ses patrons capitalistes, tandis qu'elle-même, sans fortune, elle n'a d'autre capital que sa force de travail. *Xénia a des abdominaux solides, des bras et des cuisses musclés par les ménages, c'est sa force, son capital.*

Au contraire de la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel⁷ selon laquelle il n'y a pas de maître sans esclave et d'esclave sans maître, dans le monde capitaliste du roman, la relation de dépendance entre patron et ouvrier n'est pas réciproque ; l'ouvrier dépend du patron puisqu'il a besoin de quelques pécules qu'il gagne des mains de celui-ci. [...] *Xénia pensait l'avoir leurrée par son travail, s'activant, frottant, nettoyant frénétiquement comme si sa vie dépendait d'un coup d'éponge ou de serpillière.* Mais le patron se croit indépendant de l'ouvrier. *Celles qui ne le sentent pas n'ont pas qu'à me le dire, j'aurai pas de mal à les remplacer.* Si un ouvrier ne travaille pas, un autre le remplace.

À cet égard Marx cite Pecqueur : *pour vivre donc, les non-propriétaires sont obligés de se mettre, directement ou indirectement, au service des propriétaires, c'est-à-dire sous leur dépendance* (Marx, 1972(1) : 22). Au contraire du capitaliste qui a toujours la liberté d'employer le travail, le prolétaire est contraint de vendre sa force de travail, son seul capital ; du fait que ce dernier - à la différence d'autres

marchandises- n'est pas en mesure d'accumulation, le travailleur est obligé de l'échanger contre ses besoins primaires.

Xénia, Blandine et toutes les autres femmes du roman qui appartiennent à la classe prolétaire sont considérées comme des sommes de travail, comme des *variables d'ajustement*, et les patrons ne pensent qu'au profit qu'elles peuvent leur réaliser. Le patron Travers, en tant que représentant de la classe capitaliste, ne vise qu'à faire travailler l'ouvrier plus et le payer moins. Il paie les femmes deux heures, voire une heure et demie, tandis qu'elles n'y arrivent pas en deux heures et il en faut au moins le double. *Le patron vend le chantier pour deux heures au client et s'il m'en faut le double pour le faire, il n'en a rien à foutre ! Les heures sups, c'est pas dans son vocabulaire.* Le salaire que les ouvrières reçoivent ne convient pas à l'ensemble de leur travail, à savoir elles sont toujours dépossédées d'une grande partie de leur travail. Elles reçoivent un salaire dont la valeur est beaucoup plus basse que la richesse prélevée par l'employeur. Dans cette situation, l'aliénation est due à ce que Marx appelle l'exploitation ; l'exploitation de l'ouvrier par le capitaliste qui a, comme nous avons déjà indiqué, la source dans la vie économique.

Marx explicite dans le deuxième manuscrit le rapport de l'argent et l'aliénation où il affirme le rôle de l'argent à accroître la dépendance de l'individu en créant des besoins artificiels. Dès les premiers pages du roman on apprend que l'héroïne est sans le sou et que son ami Jipé lui a volé toutes ses économies.

Money, money, money...

Le tube d'Abba hante Xénia.

Money, Money, Money...

Elle ne peut penser qu'à l'argent.

C'est ce besoin financier qu'elle la pousse à vendre son seul capital, sa force de travail, pour un salaire dérisoire. L'argent, cette création de l'homme, en acquérant une nature indépendante et une puissance cruelle, exerce une domination sur l'existence et les relations de ceux qui l'ont engendré.

4. Aliénation du Noir

Dans ce qui suit, nous tentons de mener une brève étude sur l'aliénation imposée au peuple noir postcolonial dans la société française, au sens sociologique du terme qui consiste en la perte d'autonomie d'un groupe social, en la dépossession de son histoire, de sa pensée et de sa langue, ainsi qu'en l'effacement de sa culture et de sa civilisation par la société.

Concernant la condition noire, comme Pap Ndiaye souligne⁸, il existe deux situations tout à fait divergentes : le monde de classes moyennes supérieures qui a stabilisé ses positions et qui s'est accru ; les noirs pour lesquels les progrès ont eu lieu grâce à des dispositifs politiques d'ouvrir des portes jadis fermées. Dans une partie du roman on lit ceci :

Pendant longtemps les Noirs ont été traités comme des esclaves aux States, Ce n'était même pas des hommes, pas des femmes, tout juste de la viande à tuer au travail ou à utiliser pour le sexe. Ils valaient moins qu'une mule, moins qu'une chaise ou une table. Des objets bas de gamme. Puis un jour, ils ont pris conscience de qui ils étaient. Qu'ils étaient des hommes, des femmes, des enfants, des êtres humains ; qu'ils étaient nombreux, qu'ils étaient intelligents, qu'ils étaient forts et, aujourd'hui, c'est un Noir qui est président de ce pays de bigots racistes et assassins.

D'un côté, il existe des Noirs appartenant à une classe moyenne supérieure qui ont pu s'affranchir de l'aliénation ; ils sont parvenus à secouer le joug de la domination coloniale en assumant d'importantes responsabilités sociales et politiques. Mais de l'autre côté il y a des noirs subissant toujours l'aliénation, dépossédés de leur culture, de leur identité, de leur histoire, bref de leur humanité. Le monde noir pauvre qui a plongé ; un groupe sur lequel un regard chargé d'une lourde et insupportable signification est posé : les noirs qui vivent dans la société qui les aliène, les déshumanise, les rend des hommes étrangers à leur propre environnement. Ce discours de Malcolm X⁹ que Samuel sait citer par cœur résume parfaitement la situation du Noir aliéné :

« QUI ES-TU ?

Qui es-tu, tu ne le sais pas.

Ne me dis pas « nègre », c'est pas ça

Qu'étais-tu avant que l'homme blanc ne fasse de toi un nègre ?

Et où étais-tu ? Qu'avais-tu ? Que possédais-tu ?

En quelle langue t'exprimais-tu ?

Comment t'appelais-tu ? Ça ne pouvait pas être Dupont ou Jean ou Bernard ou Paul, c'était pas ça

ton nom.

Ils ne portent pas ce genre de noms là-bas, d'où toi et moi venions.

Non, quel était « ton » nom ? Et pourquoi maintenant, tu ne sais plus comment tu t'appelais ?

Où est-il passé ? Où l'as-tu perdu ?

Qui l'a pris ? Et comment l'a-t-il pris ?

Quel langage parlais-tu ?

Comment t'a-t-on pris ta langue ?

Où est ton histoire?

Comment a-t-on effacé ton histoire ?

Comment a-t-on, qu'a-t-on fait pour faire de toi la merde que tu es maintenant ? »

Selon Henri Bangou, l'aliénation des noirs dans les sociétés poste-esclavagistes se ressemble à celle de l'esclave antique : *l'africain esclave devenait une unité, un objet sans passé dont le présent était un cauchemar et un enfer. Quant à l'avenir, il dépendait de la volonté du maître*¹⁰. Il existe donc deux situations, toutes les deux marquées par la vision discriminatoire envers le monde noir pauvre : racisme colonial qui divisait l'humanité en races civiles et barbares, et racisme postcolonial qui attribue une position sociale inférieure aux races de couleurs, les descendants d'esclaves.

Samuel, fils de Blandine, dont le père sénégalais a quitté femme et enfant de quelques mois, est le représentant d'une race aliénée qui souffre de sa « condition noire » dans la société française où *il est et sera toujours un Black, c'est-à-dire rien, moins que rien* ; une société qui tend à isoler, menacer, discriminer la minorité noire. Les comportements qui aboutissent à l'installation du sentiment de l'aliénation chez Samuel, l'aliénation sociale qui humilie l'homme noir et le force à lutter contre la société qui le considère comme un être d'essence inférieure en le prenant pour un *sous-homme*. Il ne peut pas supporter ce monde où *un Blanc peut humilier un Noir* : les blancs qui lui barrent la route en l'appelant *bougnoul, raton, negro, etc.*, et la police qui lui subit les contrôles d'identité en le traitant d'esclave: *il suffit de croiser des flics pour savoir qu'il n'est pas blanc* ; toutes les attitudes qui engendrent l'oppression et l'hostilité chez le jeune métis qui *est comme un récif au milieu de la mer* ; il est devenu étranger sur le territoire où il vit.

Aimé Césaire, dans son *Discours sur le colonialisme*, a très bien énuméré les conséquences de l'aliénation que subissent les noirs : *je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, la complexe d'infériorité*¹¹, *le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme*. » (Césaire, 1995 : 13).

Mais Samuel, bien qu'il vive dans une société qui lui a effacé son histoire, son nom, sa langue et son identité, ne veut pas se laisser plonger dans l'aliénation, il ne veut pas accepter la supériorité de la vision et de la culture occidentales à celles des noirs, car c'est un personnage lucide et intellectuel, un lecteur d'Angela Davis¹², de Frantz Fanon¹³, de Malcolm X, ...

Refusant toute « lactification¹⁴ », il cherche à trouver toutes les traces de son passé et fait tout pour ressembler à sa race ; en fouillant les valises de son père dans la cave, Samuel est à la recherche de toute trace de son Moi nègre original.

En mettant la veste de son père et en lisant le livre qu'a déjà lu son père¹⁵, il veut ressembler à son père sénégalais et revendiquer ses valeurs noires : *À qui ressemble ce type à la veste de cuir qui tient à la main un bouquin jauni ?* Cet extrait du roman met en scène parfaitement la quête identitaire d'un adolescent noir, dans la société française d'aujourd'hui, qui est à la recherche d'un modèle qui puisse revendiquer la dignité enlevée du peuple noir vivant en marge de la société. Souffrant d'un défaut identitaire et se percevant sous le joug d'un pouvoir déterminant son identité, Samuel procède à la quête de soi. La *veste de cuir* et le *bouquin jauni* se constituent les restes héréditaires de son père sénégalais par lesquels il veut se réapproprier son identité perdue.

5. Révolution

Marcuse, sociologue marxiste allemand, dans son célèbre ouvrage *Homme unidimensionnel* affirme :

L'homme unidimensionnel oscillera entre deux hypothèses contradictoires : 1) ou bien la société industrielle avancée est capable d'empêcher une transformation qualitative de la société dans un avenir immédiat, 2) ou bien il existe des façons et des tendances capables de passer outre et faire éclater la société. (Marcuse, 1968 : 21) Suivant cette idée, on peut dire que pour Marx, la deuxième hypothèse est plus probable ; dans la fameuse « Thèse sur Feuerbach », il affirme que *les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, ce qui importe c'est de le transformer* (Thèse XI)¹⁶. La pensée marxienne va donc au-delà d'une simple théorie pour se présenter comme une « praxis ».

Dans le cadre du marxisme, le concept de praxis consiste à *l'ensemble des pratiques par lesquelles l'homme transforme la nature et le monde, ce qui l'engage dans la structure sociale que déterminent les rapports de production à un stade donné de l'histoire* (Legrand, 1972)¹⁷. Loin d'être un concept abstrait et une interprétation épistémologique, la praxis marxienne est une pratique objective et réelle ayant pour but final la transformation du monde. *La coïncidence du changement des circonstances et de l'activité humaine ou autotransformation ne peut être saisie et rationnellement comprise qu'en tant que pratique révolutionnaire* (Thèse III sur Feuerbach). Étant donné que Marx et révolution sont deux notions inséparables, la praxis de Marx est une praxis révolutionnaire.

Au contraire de Hegel pour qui la désaliénation pouvait être réalisée au niveau idéal par *une compréhension totale de la réalité*, pour Marx qui critique la philosophie idéaliste hégélienne, l'aliénation ne peut être surmontée que *sur le plan de la pratique sociale* et réelle (Zima, 2000 : 28).

C'est en s'insérant dans la praxis qu'une classe sociale dominée peut réussir à s'émanciper. Selon la théorie de l'auto-émancipation de Marx, le chemin vers la révolution qui se trouve dans l'action, ne peut être parcouru que par les travailleurs eux-mêmes pour installer une société sans classe. L'auto-émancipation consiste donc au processus par lequel les opprimés peuvent se débarrasser de la sujétion, tout en prenant leur destin en main pour s'emparer du pouvoir collectivement.

À en croire Marx, l'histoire de l'humanité, depuis l'Antiquité jusqu'à l'époque industrielle, basée sur un rapport dominant/dominé, est témoin de la lutte des classes.

[...] Marx tente de rendre compte de l'évolution sociale de l'humanité à la lumière du concept de lutte des classes. Cette évolution apparaît alors comme une lutte permanente entre dominants et dominés : entre la bourgeoisie gréco-romaine et les esclaves, entre la noblesse féodale (le clergé) et les paysans, entre la bourgeoisie et le prolétariat. » (Zima, 2000 : 21).

Les classes dominées, afin d'éliminer le processus d'aliénation et de retrouver leur liberté, doivent passer par différentes étapes dont l'une des principales est la « dictature du prolétariat », la notion introduite, pour la première fois par Marx, dans *Les luttes des classes en France*. Lénine la définit comme dictature de l'immense majorité du peuple sur la minorité d'exploiteurs¹⁸. Pour Marx, elle constitue la condition primordiale de la révolution ouvrière pour renverser le capitalisme et installer le socialisme : *[...] la lutte des classes mène nécessairement à la dictature du prolétariat et cette dictature elle-même ne représente qu'une transition vers l'abolition de toutes les classes et vers une société sans classe. (Marx, 1972(2) : 79)*. En tant que la transition entre la société capitaliste et la société communiste, la dictature du prolétariat désigne les suprématies politique, économique et sociale de la classe ouvrière pour enlever le capital au capitaliste au sein d'une société communiste où les biens matériels seraient partagés d'une manière égale.

Xenia est un roman de révolte qui met en scène l'éveil du monde de la classe ouvrière à la conscience de ses droits. Tant que les individus ne sont pas entrés dans une organisation collective et révolutionnaire, il est facile de les exploiter, mais une fois qu'ils prennent conscience de leurs droits, qu'ils décident de se syndicaliser et d'organiser une action collective, cette action influe fortement sur la conduite du patronat aux yeux duquel la classe ouvrière apparaît comme une classe dangereuse, pour qui le mouvement ouvrier est un véritable menaç à éviter ; c'est pourquoi Travers, après avoir appris que *Xenia* pousse ses collègues à se défendre dans le cadre des syndicats, la met à la porte.

Révoltée enfin par la misère qu'elle subit, Xenia est une héroïne qui s'attaque au patronat :

Toutes les humiliations et les craintes de sa vie se transforment en une immense colère [...] Xenia soulève le seau avec un grand han ! C'est lourd, plein d'eau sale, dégoûtante. [...] Xenia prend une profonde inspiration et à la une ! à la deux ! à la trois ! d'un ample mouvement de balancier, renverse le seau sur le patron de la POP. C'est ainsi qu'elle se lance dans l'action révolutionnaire.

En effet, c'est le sentiment de l'aliénation qui est à l'origine de l'installation de l'esprit de révolte chez presque tous les personnages du roman¹⁹ ; Samuel qui est en quête de son identité que l'aliénation a remis en discussion, est un personnage de non résignation qui fait front ; après l'échec de son amour pour Xenia, possédée par un autrui, par un Blanc (Gauvin), lui plante un coup de couteau et disparaît ainsi que son père. Quant à Gauvin Beaufort, il est le seul personnage appartenant au monde du patronat qui ne prenne pas Xenia pour un objet : *je ne pense pas à toi comme à de la viande à débiter* . C'est un autre personnage révolté du roman, un banquier dégoûté par le capitalisme, dont la vie a changé grâce à sa rencontre avec Xenia ; refusant le système des patrons, il a enfin décidé de quitter la banque et de ne pas vivre avec le mensonge.

Tout le roman est marqué par la philosophie communiste et humaniste selon laquelle la désaliénation de la classe ouvrière n'est possible que par l'abolition de la propriété privée et la dictature du prolétariat à partir de la lutte des classes. L'avant dernière séquence intitulée *Blandine so-li-da-ri-té !*, raconte la grève à l'hyper, organisée par Xenia, Blandine et leurs collègues, à la suite du licenciement de Blandine pour avoir ramassé des fruits tachés dans une poubelle et le travail obligatoire de tous les dimanches ; l'hyper se transforme en un champ de bataille, il ne reste plus que le mur et les sols. *Rien ne fait reculer la foule qui se paye en nature ce qu'elle a payé trop cher pendant tant d'années*. La scène où tous les gens du quartier attaquent l'hyper et chacun acquiert en propre une partie des biens de production, en emportant tout ce qu'il y sur les rayons, évoque la manifestation de la dictature du prolétariat et l'abolition de la propriété privée afin d'arriver à une société communiste sans classe où les biens matériels appartiennent à la communauté.

La dernière séquence intitulée *Béni*, qui met en scène la fuite d'un petit garçon appelé Béni, après avoir volé un jouet, marque la promesse de continuation du mouvement révolutionnaire contre l'injustice et l'aliénation afin de réaliser des transformations sociales. Le roman s'ouvre ainsi sur la perspective d'un futur où la génération à venir reprendra la révolution, et donne l'espoir d'égalité et de justice

sociale : *Il court, certain que personne ne pourra jamais le rattraper ni prendre ce qui est à lui. Jamais ! Lorsqu'il est hors de portée, levant son camion au-dessus de sa tête, il crie son nom au ciel. Un véritable cri de triomphe : – Béni ! Je m'appelle Béni!* Le cri de triomphe de Béni, après avoir possédé ce qui lui appartient, sa part du capital mis en commun, révèle la vision optimiste de l'auteur, porteuse de l'espoir de victoire du mouvement révolutionnaire.

Conclusion

L'univers du roman *Xenia* représente le monde capitaliste d'aujourd'hui, *misère de la majorité*²⁰ selon la définition que présente Marx du système capitaliste : les moyens de production sont possédés par un petit nombre de propriétaires et la majorité de la société est en misère.

Mordillat dresse une critique satirique du monde patronal où les valeurs sont absentes ; tous les patrons mis en scène sont caractérisés par leur malhonnêteté, à part Gauvain. Ce qui est appréciable chez Gérard Mordillat, c'est sa conscience de la situation sociale désastreuse. Dans ce roman, en représentant une société déchirée où capital et travail entrent en conflit, une société dont l'élément essentiel est l'aliénation, il dénonce les différentes formes d'aliénation de l'individu dans la société industrielle française : l'aliénation du monde prolétaire (surtout celle de la femme travailleuse, réduite à son être physique et à son travail, qui a perdu sa qualité de l'homme) où la force de travail de l'ouvrier - considéré comme une marchandise soumise aux lois de l'offre et de la demande - s'achète par le capitaliste à un prix déterminé ; et l'aliénation et la déshumanisation du Noir qui aboutit à une sorte d'étrangeté des noirs par rapport à leurs propres histoire, valeurs et identité.

L'aliénation mise en abîme est le moteur de l'évolution du système capitaliste. En choisissant *Xenia* comme héroïne du roman, l'auteur veut démontrer qu'il est possible que même une femme de 23 ans puisse remettre en cause le système établi, à condition que chacun mette de côté l'individualisme au sein d'une praxis collective.

Dans l'univers du roman dominé par les idées marxistes et socialistes, le seul moyen de surmonter l'aliénation est la pratique sociale et révolutionnaire qui n'est possible que par la solidarité entre les personnages, la solidarité qui est le fruit de l'expérience commune sociale d'un groupe uni par leur intérêt commun à lutter contre ce dont il souffre : contre l'aliénation.

Bibliographie

- Bangou, H. 1998. *Aliénation et désaliénation dans les sociétés post-esclavagistes, le cas de la Guadeloupe*. Paris: Harmattan.
- Césaire, A. 1995. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Éditions Présence africaine.
- Fanon, F. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.
- Hegel, G.W.F. 1998. *Phénoménologie de l'esprit*, trad. Jean Hyppolite. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Marcuse, H. 1968. *L'Homme unidimensionnel*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Marx, K. 1972(1). *Les Manuscrits de 1844*. Paris: Les éditions sociales.
- Marx, K. 1972(2). Lettre à Joseph Weydemeyer, Londres, le 5 mars 1852. Marx, Engels, Correspondance, tome 3, lettre 36, p. 76-81. Paris: Éditions sociales.
- Maurin, E, Goux, D. 2012. *Les Nouvelles classes moyennes*. Paris: édition du Seuil, coll. « La République des idées ».
- Mordillat, G. 2005. *Les Vivants et les morts*. Paris: Calmann-lévy.
- Mordillat, G. 2004. *Rue des rigoles*. Paris: Calmann-lévy.
- Mordillat, G. 2013. *Xenia*. Paris: Calmann-lévy.
- Zima. P. 2000. *Manuel de sociocritique*. Paris: Harmattan.

Sitographie

- Balat, I. 1995-1996. *L'Aliénation*. www.balat.fr/IMG/doc/lan_Balat_L_alienation.doc [consulté le 28 décembre 2018].
- Berthier, R. 2009. *Pouvoir, classe ouvrière et dictature du prolétariat*. www.monde-nouveau.net [consulté le 19 juin 2018].
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr/definition/praxis> [consulté le 3 avril 2018].
- Ducoin, J.E. 2014. *Entretien avec Gérard Mordillat*. <https://www.humanite.fr/culture/gerard-mordillat-je-percois-la-condition-feminine-558380> [consulté le 23 février 2018].
- Émission de France Culture, 2015. *Le roman moderne et la condition ouvrière* <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-1ere-partie/le-roman-moderne-et-la-condition-ouvriere> [consulté le 5 mars 2018].
- Jablanka, I. 2009. « Les Noirs, une minorité française », entretien avec Pap Ndiaye <http://www.laviedesidees.fr/Les-Noirs-une-minorite-francaise.html> [consulté le 27 mars 2018].
- Marx, K. 2002. Les luttes de classes en France 1848-1850, version numérique produit par Jean-Marie Tremblay. https://cras31.info/IMG/pdf/marx_lutte_de_classe_en_france_1848_1850_.pdf [consulté le 15 janvier 2019].
- Maurin, L. 2009. Déchiffrer la société française. <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-2-page-45.htm> [consulté le 16 mai 2018].
- Mordillat, G. *Biographie & Informations* www.babelio.com/auteur/Gerard-Mordillat/6315 [consulté le 5 février 2018].
- Une philosophie de l'action www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729834807_extrait.pdf [consulté le 20 février 2018].

Notes

1. Gérard Mordillat est un romancier, poète et réalisateur français, né en 1949, d'un père cheminot. Il était responsable des pages littéraires du journal « Libération », avant la publication de son premier roman, *Vive la sociale*, en 1981. Il fait actuellement partie de la bande des Papous de l'émission France-Culture. Il a publié plus d'une vingtaine de roman dont *Rue*

des rigoles, *Les Vivants et les Morts, Ce que savait Jennie, La Brigade du rire, ...*
www.babelio.com/auteur/Gerard-Mordillat/6315

2. Entretien réalisé par Jean-Emmanuel Ducoin, 4 février 2014, L'Humanité.

<https://www.legales.humanite.fr/culture/gerard-mordillat-je-percois-la-condition-feminine-558380>

3. <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-1ere-partie/le-roman-moderne-la-condition-ouvriere>

4. Dans son essai important sur « La Réification », Goldmann écrit : « [...] D'autre part, Marx l'a suffisamment mis en lumière, dans le mode capitaliste l'activité humaine n'est pas seulement séparée de ses produits mais se trouve elle-même assimilée aux choses dans la mesure où la force de travail devient une marchandise qui a une valeur et un prix propre [...] » (Zima, 2000 : 27).

5. *Parmi les catégories populaires, le chômage et la dégradation des conditions d'emploi ont-ils fait renaître un nouveau sous-prolétariat ? Selon une étude de l'Insee, ces travailleurs du bas de l'échelle sociale rassemblaient 4,8 millions de salariés en 2002, soit 22,6 % de l'emploi salarié. Leur nombre s'est remis à progresser à compter du début des années 1990, notamment avec le développement des exonérations de cotisations patronales pour les bas salaires.* (Louis Maurin, *Déchiffrer la société française*, La Découverte, 2009). <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-2-page-45.htm>

6. Par exemple, l'économiste Eric Maurin et la sociologue Dominique Goux étudient ce concept dans *Les Nouvelles classes moyennes*, édition du Seuil, coll. « La République des idées », 2012.

7. C'est dans son *Phénoménologie de l'esprit* que Hegel entreprend d'analyser la relation maître/esclave : le premier, exerçant une domination sur le second, le rend dépendant de son pouvoir, mais au fur et à mesure le maître devient à son tour dépendant des services qu'il reçoit de son esclave.

8. « Les Noirs, une minorité française », entretien avec Pap Ndiaye, par Ivan Jablonka, le 20 janvier 2009. <http://www.laviedesidees.fr/Les-Noirs-une-minorite-francaise.html>

9. Malcolm X est un prêcheur musulman africain-américain et militant des droits de l'homme. (1925-1965).

10. Henri Bangou, *Aliénation et désaliénation dans les sociétés post-esclavagistes, le cas de la Guadeloupe*, Harmattan, 1998.

11. « *Chez le nègre, il y a une exacerbation affective, une rage de se sentir petit, une incapacité à toute communion humaine qui le confient dans une insularité intolérable.* » (Fanon, 1952 : 65).

12. Angela Yvonne Davis est professeur de philosophie et militante communiste aux Etats-Unis. (1944, 74 ans).

13. Frantz Fanon est un penseur postcolonialiste français (1925-1967).

14. Lactification est un terme inventé par Fanon qui consiste au désir du Noir de se ressembler au Blanc. « Pour lui (le Noir) il n'existe qu'une sortie et elle donne sur le monde blanc. D'où cette préoccupation permanente d'attirer l'attention du Blanc, ce souci d'être puissant comme le blanc. » (Fanon, 1925 : 66).

15. *Damnés de la terre* de Frantz Fanon, Samuel l'ouvre au hasard et s'arrête sur : « Il y a donc nécessité de ménager ses forces, de ne pas les jeter d'un seul coup dans la balance »

16. Disponible sur www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729834807_extrait.pdf

17. Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/praxis>

18. Voir « Pouvoir, classe ouvrière et dictature du prolétariat », René Berthier, 2009. Disponible sur le site www.monde-nouveau.net

19. *Blandine ressent le même malaise, la même rage contre leur sort. Il a peur que son corps explose, trop de violence contenue, trop de colère, trop de haine accumulées. Trop de désirs aussi. Samuel ne trouve sa place nulle part, ni dans la cité, ni au lycée, ni même chez sa mère. Ses cœurs l'appellent ailleurs, ce sont des tambours de guerre qui battent le*

rappel. Il doit se préparer, trouver la force de leur répondre, le courage de se mobiliser, de passer à l'acte [...].

20. Cité par Ian Balat, « L'Aliénation », 1995-1996, disponible sur www.balat.fr/IMG/doc/Ian_Balat_L_alienation.doc



Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères

Soodeh Eghtesad

Université de Téhéran, Iran

seghtesad@ut.ac.ir

Setareh Sadat Mohaddes Foroushani

Université Tarbiat Modares, Iran

foroushani@modares.ac.ir

Reçu le 30-10-2018 / Évalué le 03-02-2019 / Accepté le 27-12-2019

Résumé

Ce travail est basé sur une recherche exhaustive concernant le public adolescent iranien, la situation de l'enseignement du français ainsi que le manuel *Français (1)* afin de proposer des pistes de réflexion importantes concernant l'adaptation et la contextualisation des ressources didactiques. Ainsi, en fonction des enquêtes auprès des adolescents iraniens qui apprennent le français aux collèges ainsi que les enseignants du français qui y enseignent, nous nous sommes interrogées sur les points d'intérêts, les besoins et les objectifs d'apprentissage du français des collégiens iraniens, ainsi que les remarques pratiques des enseignants par rapport aux particularités d'un manuel efficace de français destiné à des collèges en Iran, ce qui est l'intérêt de cet article. Cela parce que nous croyons que l'efficacité de chaque manuel pédagogique dépend de la conformité de celui-ci avec le public à qui il se destine ainsi que le contexte.

Mots-clés : adaptation des manuels, contexte d'enseignement et d'apprentissage, français langue étrangère, public adolescent, Iran

تطابق و بافت سازی منابع آموزشی با زمینه ی یادگیری و آموزش زبانهای خارجی

چکیده

این پژوهش بر مبنای یک تحقیق جامع درباره ی مخاطبان نوجوان ایرانی، وضعیت آموزش زبان فرانسه، و همچنین کتاب فرانسه (1) با هدف پیشنهاد حوزه های تفکر اساسی در ارتباط با تطبیق و بافت سازی منابع آموزشی انجام پذیرفته است. بدین ترتیب، با استفاده از تحقیقاتی نزد نوجوانان فراگیر فرانسه در مدارس ایران و همچنین معلمان فرانسه ی این مدارس به بررسی موضوعات مورد علاقه، نیازها و اهداف یادگیری فرانسه ی زبان آموزان نوجوان، و همچنین نکات کاربردی مورد نظر معلمان در ارتباط با ویژگی های یک کتاب فرانسه مناسب برای تدریس در مدارس ایران پرداختیم. نتایج این پیمایش موضوع اصلی این مقاله است، چرا که به باور ما، میزان کارایی هر کتاب آموزشی به میزان سازگاری آن با مخاطبان و بافت تدریس بستگی دارد.

واژگان کلیدی: تطبیق کتاب های درسی، بافت آموزش و یادگیری، فرانسه زبان خارجی، مخاطبان نوجوان، ایران

Adaptation and contextualization of teaching resources to the teaching and learning context of foreign languages

Abstract

This article is based on a comprehensive research in which we studied the situation of teaching French in Iranian high schools as well as the textbook *French (1)* in order to propose important lines of thought concerning contextualization and adaptation of teaching resources. Our data was collected through a survey amongst Iranian adolescents who learn French at high schools in addition to the French instructors at various Iranian schools. Therefore, we tried to decipher the points of interest, the needs and the learning objectives of the Iranian adolescent learners together with teachers' practical remarks about the particularities of an effective French textbook for high school students in Iran, which is the main point of this paper. This is because we believe that the effectiveness of each textbook depends on its conformity with the audience for whom it is intended as well as the context.

Keywords: textbook adaptation, teaching and learning context, French as a foreign language, adolescent learners, Iran

Introduction

De nos jours, la place accordée au manuel de langue en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage est une place considérable, cela grâce à la diversité des manuels disponibles sur le marché ainsi que leurs mises à jour fréquentes, destinées à répondre aux besoins divers des apprenants, des enseignants et des systèmes éducatifs différents partout dans le monde. D'un autre côté, l'enseignant qui est l'intervenant de la transmission du savoir dans un cours de langue joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. De cette manière, les questions par rapport à l'efficacité et la pertinence des méthodologies d'enseignement, ainsi que leur conformité aux intérêts, aux besoins et aux objectifs des publics ciblées restent au cœur des discours didactiques contemporains en Iran, comme dans d'autres pays. De cette manière, nous croyons que même si le manuel de langue joue un rôle important dans un cours de langue, il ne faut guère négliger l'influence de l'enseignant et de ses démarches tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage, car ce qui se passe dans une classe relève autant du manuel utilisé que de l'art de celui qui le met pédagogiquement en œuvre. Autrement dit, « ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres » (Besse, 1985 :17). De cette manière, même s'il y a des cas où des ressources didactiques nous sont imposées d'une manière administrative, il nous est encore possible d'agir de façon à ce qu'on les rend contextualisées et appropriées quant au public concerné.

Le présent travail est issu d'une recherche plus vaste (Eghtesad, Mohaddes Foroushani, 2017) sur la conformité des manuels français au public auquel ils se destinent. Dans cette recherche, d'abord et à travers un questionnaire nous avons tenté de connaître le public adolescent iranien et ses caractéristiques en ce qui concerne l'apprentissage du français. Par ailleurs, nous nous sommes occupées d'une analyse dans laquelle trois manuels de la langue française conçus en Iran, en France et aux États-Unis seront étudiés et analysés dans l'objectif de comprendre les critères linguistiques et contextuels que chacun assume pour enseigner le français aux apprenants iraniens, étrangers et américains respectivement. Nous nous sommes surtout concentrées sur la façon dont les concepteurs des manuels actuellement utilisés dans ces trois pays contextualisent et conceptualisent leurs manuels en fonction des particularités de leurs publics afin d'augmenter l'efficacité de ces dernières. Ainsi, nous avons essayé de connaître l'état actuel du manuel *Français (1)* (Shahidi et al. 2010) - le manuel iranien destiné à l'enseignement et l'apprentissage du français dans les collèges iraniens où le français est enseigné, et conçu par le *Bureau de la Planification et de la Conception des Manuels Scolaires* (désormais le BPCMS¹) - tout en nous informant de ce que cela indique.

Le noyau dur du présent article concerne la troisième étape de la recherche mentionnée, où nous avons exécuté des entretiens avec douze experts du domaine de l'enseignement, pour connaître leurs opinions à propos du manuel *Français (1)*, les caractéristiques des autres manuels du français actuellement utilisés aux collèges ainsi que ceux d'un manuel du FLE conforme au public adolescent iranien dans l'intention de proposer des manières d'interventions aux acteurs de ce terrain (et surtout aux enseignants et responsables pédagogiques) pour réaliser une méthodologie d'enseignement adaptée aux caractéristiques et besoins du public adolescent iranien, et au contexte dans lequel le français est enseigné à ces derniers.

De cette façon, nous avons rendu compte du fait que, vu la non-conformité du manuel *Français (1)* aux méthodologies/approches plus récentes et plus pratiques de l'enseignement, ainsi que le manque de révisions et mises à jour systématiques, ce dernier n'a pas une place considérable dans les collèges en Iran. De cette façon, les acteurs préfèrent remplacer le manuel iranien par des manuels de FLE français (conceptualisés en France) puisque ces derniers répondent mieux aux objectifs, besoins et profils des apprenants du français en Iran, et parce qu'elles intègrent mieux les points d'intérêt du public adolescent. Cela dit, les participants de notre recherche nous ont proposé des interventions pratiques dont des enseignants pourront profiter dans leurs cours, sujet dont on discutera tout au long du travail actuel.

Manuel de langue : l'accepter ou le refuser ?

Le manuel, défini dans Cuq (2003 : 161) comme « un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement », est un support de base et un outil d'aide pour les enseignants. Un manuel convenable à l'âge, au niveau, aux besoins et aux demandes des apprenants pourrait en effet être très avantageux pour des enseignants et leurs apprenants. Par ailleurs, on ne peut pas négliger les exigences administratives qui mettent les enseignants dans l'obligation de s'appuyer sur le manuel.

Pourtant, le manuel n'est qu'une des aides à la pratique de l'enseignant et l'un des matériels didactiques. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'« un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne et encore moins lui qui apprend » (Besse, 1985 :15). Autrement dit, chaque méthode de langue est le fil conducteur d'un cours qui sert à orienter le professeur de langue vers des objectifs linguistiques et socioculturels précisés selon les demandes et les besoins des apprenants. C'est pour cette raison que la manière d'utiliser un manuel de langue est aussi importante que ses qualités propres. En effet, « aucune méthode, aucun manuel n'est vraiment adapté (n'est réellement « fonctionnel » par rapport) à la classe » (Ibid. :16), car chaque classe est un espace d'enseignement unique avec les caractéristiques personnelles des apprenants et de l'enseignant. C'est ainsi que dans des classes différentes avec le même manuel, on pourrait obtenir de résultats différents. Cela explique très bien que le manuel de langue seul n'est pas suffisant pour un enseignement efficace des langues étrangères. De cette façon, la réussite ou l'échec d'une classe de langue dépend directement du manuel mais aussi de l'option méthodologique de l'enseignant et celle de l'apprenant.

Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant doit connaître son public afin d'organiser son enseignement selon leurs besoins, leurs demandes et leurs caractéristiques linguistiques et socio-culturelles. Ainsi, il doit combler les lacunes du manuel qu'il enseigne en profitant des supports complémentaires/ substituants tout en gardant à l'esprit des objectifs visés du manuel. On se demande toujours si le manuel est le plus adapté à son public, et s'il est le meilleur ou le plus récent en ce qui concerne sa méthodologie de référence, ses ressources et ses contenus linguistiques et extralinguistiques. Cependant, ce que l'enseignant fait avec le manuel dépend certes de sa connaissance de son public (leur culture éducative, leurs besoins, leurs objectifs, leurs intérêts, leurs arrière-fonds, etc.), de sa compétence de communication pour établir une relation non stressante qui faciliterait le processus de l'apprentissage auprès de ce public, mais

surtout de sa formation et ses expériences professionnelles. De cette manière, les résultats qu'obtient un enseignant dans une classe dépendent autant de ce qu'il y fait pédagogiquement que du manuel qu'il utilise.

Ainsi, pour répondre aux besoins qu'il perçoit chez un apprenant, il lui faut disposer d'une collection de techniques d'enseignement qui ne se trouvent pas nécessairement dans un seul manuel de langue. Il lui faut donc être, sinon formé, au moins initié aux différentes méthodologies catégorisées par la didactique des langues étrangères, et surtout la méthodologie de base du manuel qu'il enseigne, et aux différentes techniques d'enseignement qu'elles privilégient. Il pourra ainsi être plus habile à choisir les techniques qui lui conviennent le mieux, celles avec lesquelles il se sent plus à l'aise, mais aussi celles qui lui semblent les plus efficaces et adaptées au public pour répondre aux besoins et objectifs d'apprentissage de chacun de ses apprenants, même si ces techniques ne sont pas ses favorites.

Ainsi, quand on parle de l'enseignement des langues, il faut s'interroger sur la formation et la conception méthodologique des enseignants puisque «la méthode [méthodologie] qu'ils emploient est fréquemment celle qu'ils ont vécue quand ils étaient élèves et qui leur a réussi » (De Vecchi, 1992, p.16). Autrement dit, chaque enseignant possède une méthode (démarche) d'enseignement qui lui est propre, et le plus souvent, il tend à utiliser sa propre méthode qui pourrait ne pas convenir exactement à celle du manuel, et qui, dans ce cas peut constituer un facteur d'échec. Par exemple, considérons un enseignant qui a une tendance traditionnelle et qui utilise un manuel de langue basé sur les principes de la *perspective actionnelle* en s'appuyant sur une démarche tout à fait traditionnelle, avec des exercices structuraux et des exercices de traduction. Dans ce cas, même si le manuel de langue pourrait être efficace, l'enseignant ne peut pas atteindre les objectifs visés du manuel avec sa propre approche méthodologique car les activités didactiques utilisées en classe « (...) peuvent être déterminées, dans une mesure plus ou moins large, par le matériel didactique, mais aussi par la position méthodologique adoptée par l'enseignant » (Bogaards 1991 :104). Ainsi, ce qui est essentiel, c'est de former les enseignants à utiliser/ adapter les manuels de langue de façon à ce que leur enseignement soit conforme aux objectifs, aux composantes et aux démarches méthodologiques du manuel.

Les auteurs de présent travail proposent un modèle pour les enseignants et les autorités pédagogiques qui visent à contextualiser et adapter des manuels et d'autres matériels didactiques. Ce modèle est inspiré du travail de Piccardo et Yaiche (2005). Discutant de la question de relation enseignant-manuel, ces auteurs présentent deux types de réaction possible des enseignants face au choix, à l'élaboration, ou à l'adaptation des manuels ou des ressources didactiques.

- Mettant l'action d'*accepter* dans un pôle et celle de *refuser* dans l'autre, Piccardo et Yaiche montrent le premier type de comportement possible : s'approcher de l'une des deux possibilités : du refus total vers l'acceptation totale.



Figure 1 : Modèle de Piccardo et Yaiche (2005) - 1

- Quant au deuxième comportement, les auteurs présentent un modèle qui comprend des polarités opposées à celles du modèle précédent. Ainsi, on parle de *non accepter* et de *non refuser*, pour dire que l'enseignant peut se déplacer librement entre ces deux axes, sans rejeter ni accepter totalement un matériel.

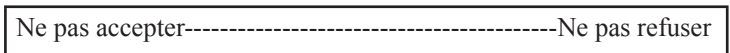


Figure 2: Modèle de Piccardo et Yaiche (2005) - 2

De cette manière et en nous basant sur ces deux modèles, nous visons à dire qu'il n'y a pas de « bon » manuel, ni de « mauvais » manuel, mais qu'il s'agit toujours de la question d'un *rejet constant* dans le but de trouver dans chaque contexte et face à chaque groupe d'apprenants le matériel le plus adapté en n'acceptant ni rejetant aucune option à cent pour cent. De cette façon, on pourrait combler des lacunes puisqu'on les reconnaît à travers un regard critique, et on pourrait profiter des avantages des ressources déjà conçues sans tout rejeter.

Perspective actionnelle et enseignement du FLE

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais le CECRL) propose une perspective « actionnelle », dans le sens qu'elle est orientée vers l'action :

La perspective privilégiée ici est, très généralement, 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. Il y a des « tâches » 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 (CECRL, p. 15).

C'est à partir de cette définition qu'on voit l'apparition des tâches collectives et l'insistance sur la médiation à côté de la production et l'interaction dans les

méthodes contemporaines de l'enseignement et l'apprentissage de français où tout est au service de la réalisation d'une tâche finale. Autrement dit, si les concepteurs des manuels se penchent sur la présentation des nouveaux matériels langagiers (tel que la morphosyntaxe) à travers un document principal (de préférence authentique), et s'ils intègrent de nombreux exercices et activités de systématisation et d'appropriation, c'est dans l'intention de préparer et équiper l'apprenant pour une production finale, qui demande l'application de toutes les connaissances acquises dans une interaction authentique. Ainsi, l'apprenant est constamment mis en situations réelles de communication et d'interaction qui lui demandent de mobiliser l'ensemble de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être afin d'agir et de réagir de façon individualisée mais appropriée et contextualisée. L'objectif dans cette approche est de faire interagir l'apprenant non seulement avec des textes et ressources authentiques mais aussi avec des situations et actions réelles pour qu'il arrive à performer, de façon appropriée, dans diverses situations d'utilisation authentique de la langue. La structure de l'unité didactique intégrée dans les manuels actionnels (qui imposent une grande partie de l'apprentissage à l'apprenant), les tâches (authentiques) et les projets réels collectifs visent ainsi à rendre l'apprenant autonome pour qu'il devienne acteur de son apprentissage et utilisateur fonctionnel de la langue dans la société.

Adaptation du manuel de langues étrangères

De nos jours, la plupart des manuels du FLE disponibles sur le marché peuvent être considérés comme des manuels universalistes « destinés à des publics divers » (Cuq, 2003 :161) puisqu'ils sont au service de ceux qui veulent apprendre le français général partout dans le monde. Pourtant, le problème de ces manuels, c'est que même s'ils indiquent une classe d'âge, un niveau et un volume horaire, ils ne prennent pas en compte essentiellement les caractéristiques contextuelles et socioculturelles et la/les langue(s)-culture(s) première(s) des apprenants. Ainsi, l'objectif général visé dans ces manuels est de faire acquérir aux divers publics une compétence de communication rapide et suffisante afin qu'ils réalisent des contacts quotidiens, sans considérer les particularités de ces publics ainsi que celles des situations et contexte d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, l'idée de la conception des manuels spécifiques vient de la nécessité de s'assurer de la conformité quant aux besoins des enseignants et des apprenants, et quant à la situation de l'apprentissage. Il faut aussi tenir en compte des exigences méthodologiques et institutionnelles qui s'ajoutent aux caractéristiques personnelles et socioculturelles des apprenants.

Après tout, « il s'ensuit qu'un manuel de langue étrangère, même dans le cas où il est « contextualisé », réputé correspondre aux besoins et objectifs d'un public déterminé, ou encore « centré sur l'apprenant », ne convient pas complètement aux apprenants qui l'utilisent » (Besse, 2010 : 22). En conséquence, il revient nécessairement à l'enseignant de l'adapter, autant qu'il lui est possible, compte tenu de ses compétences et de son environnement, à chaque apprenant de sa classe en fonction des réactions, progrès et régressions qu'il peut observer chez celui-ci. Ainsi, comme Piccardo et Yaiche (2005 : 449) indiquent, la réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage nécessite « un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref une appropriation à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant qui, tous deux, cherchent des outils capables de les aider à se construire un parcours efficace ». Si on parle de l'appropriation, c'est parce qu'il s'agit de *s'approprier*, c'est-à-dire rendre à *soi* le matériel didactique, l'examiner pour reconnaître ses points forts ainsi que pour combler ses lacunes grâce à d'autres ressources, l'adapter de manière à ce qu'il soit le plus approprié à son usage, à ses objectifs et besoins.

Culture éducative et enseignement des langues étrangères

Nous estimons que la connaissance de notre propre culture est indispensable pour appréhender celle d'autrui. L'adaptation des démarches d'enseignement au contexte et à la situation didactique exige une connaissance profonde de matériels et démarches privilégiés par les apprenants, c'est-à-dire la culture à laquelle ils sont habitués lors du traitement des processus de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, les traditions académiques et la culture d'enseignement se trouvent en parallèle avec la culture d'apprentissage, laquelle est nécessairement un produit de la/des culture(s) d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage) mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer.

De cette manière, la culture éducative pourrait jouer un rôle fondamental lors de l'élaboration des techniques et des matériels d'enseignement, c'est-à-dire les modes de transmission de savoir valorisés au sein de chaque culture et société ainsi que les définitions que chaque société ou contexte donne à l'apprentissage, la communication et l'interaction. Il est ainsi important de bien prendre en compte la culture éducative des enseignants et des apprenants, mais, en même temps, essayer de ne pas se piéger dans des cultures éducatives dépassées qui empêcheront un apprentissage actif, interactif et autonome, tel que les besoins, les demandes et les intérêts des publics.

De cette manière, nous avons mis en relief la relation didactique entre l'enseignant et les ressources d'enseignement (et surtout le manuel de langue et ses origines structureaux), ainsi que la relation d'enseignement entre l'enseignant et l'apprenant tout en soulignant l'importance du contexte et ses caractéristiques. Nous pensons en effet que la connaissance de tels concepts pourrait faciliter le processus d'adaptation des ressources didactiques. Dans la deuxième partie de notre article, nous présenterons les résultats de la recherche empirique faite dans le but de rendre compte des réalités du terrain, des pratiques d'enseignement et des points de vue des acteurs de notre champs d'étude : les enseignants.

Résultats et discussion

Nous avons visé à proposer des caractéristiques des méthodologies et supports appropriés au service de l'apprentissage du FLE par des adolescents iraniens, et nous nous sommes intéressées aux expériences, aux opinions et aux propositions de douze enseignants qui enseignent le français aux adolescents aux collèges en Iran. Ainsi, à travers des entretiens et des questionnaires, nous avons demandé si les enseignants interrogés connaissaient le manuel *Français (1)* et s'ils l'utilisaient. Par ailleurs, nous avons questionné les points forts et faibles de ce manuel et les propositions afin de l'améliorer. De surcroît, nous nous sommes intéressées à la durée réelle de chaque cours de FLE aux collèges, au rythme de l'enseignement, aux équipements pédagogiques disponibles, et finalement, aux caractéristiques d'un manuel approprié pour l'apprentissage du FLE par les adolescents en Iran. C'est à noter qu'ici nous ne soulignerons que les questions dont les réponses pourraient aider les enseignants à adapter leurs méthodologies d'enseignement à leurs contextes et leurs cours. Dans le but de présenter des opinions des responsables pédagogiques et des enseignants lors des entretiens, nous nous sommes appuyées sur Excel et des diagrammes, ainsi que la description des réponses, leur interprétation et leur analyse dans la recherche d'origine à travers une méthodologie d'analyse de données mixte (quantitative et qualitative). Cela dit, nous nous contenterons d'une description qualitative des résultats dans le présent travail.

Quant au manuel *Français (1)*, il faut souligner que c'est un manuel de français dont la publication date de 2010 et qui s'adresse à des collégiens iraniens qui veulent apprendre le français comme langue étrangère. Ce manuel est composé de 6 leçons. Chaque leçon commence par un ensemble des dessins accompagnés des phrases simples et courtes. Ensuite, il y a une série d'exercices dits oraux, suivis des exercices dits écrits. Par la suite, on explique la grammaire et offre des exercices grammaticaux. Chaque leçon finit par une section intitulée « écriture » où on apprend l'écriture cursive. Le manuel n'est basé sur aucun référentiel et

ne propose ni des objectifs précis pour chaque leçon, ni des modes d'évaluation/d'autoévaluation des savoirs et savoir-faire. Chaque leçon s'ouvre à partir d'un dialogue/un ensemble des phrases isolées accompagnés des dessins, et est suivi par des exercices oraux, écrits et grammaticaux. Les exercices oraux et écrits visent à vérifier la compréhension des dialogues/des phrases, et les exercices grammaticaux qui suivent la présentation des concepts grammaticaux concernent la systématisation de ces derniers. Enfin, il y a de cinq à neuf pages qui se penchent sur l'écriture cursive.

Les concepteurs du *Français (1)* déclarent que ce manuel est basé sur la méthodologie semi audio-visuelle (sans expliquer ce qu'on entend exactement par une méthodologie *semi* audio-visuelle) et se destine à des adolescents de 12 ans qui n'ont aucune connaissance de la langue française. Par ailleurs, dans l'avant-propos du manuel, on réclame que cette méthodologie semi audio-visuelle est différente des méthodologies anciennes qui se basaient sur la grammaire et la traduction mot-à-mot des phrases. On ajoute que cette méthodologie se penche sur la compréhension des images, la répétition des dialogues et leur explication. De surcroît, on annonce l'apprentissage du français oral (comment parler) comme l'objectif d'une telle méthodologie avant tout, l'objectif que les concepteurs réclament ne pas être réalisable qu'à travers *parler*, et c'est ainsi qu'ils expliquent l'intégration des images et des dialogues accompagnés des images au service de réalisation de cet objectif. C'est par la suite qu'on se penche sur des textes écrits et la lecture, pour finir avec la compétence écrite, d'abord la compréhension et puis la production.

Dans la première question de notre entretien, nous avons demandé aux enseignants s'ils connaissent *Français (1)*, et si oui, nous leurs avons demandé d'énumérer les points forts et faibles de ce manuel.

Parmi les 12 enseignants qui ont coopéré à notre recherche, cinq connaissaient plus ou moins *Français (1)*. Concernant les points forts du manuel, selon l'un des enseignants interviewés, ce livre est pris au sérieux au collège et par les collégiens puisqu'il est considéré comme une composante de série des livres scolaires du BPCMS. Pourtant, les enseignants ont critiqué différents aspects de *Français (1)*, en soulignant son apparence non attirante, les fautes linguistiques et d'orthographe, l'excès de l'intérêt prêté à la grammaire, son approche ancienne de l'enseignement, la négligence des compétences et l'absence de l'équilibre concernant la manière de leur intégration, la négligence de la culture française, la faible conception des personnages du livre et sa progression illogique. Ainsi, un manuel susceptible d'être choisi et utilisé par ces enseignants sera celui qui résoudra ces problèmes, c'est-à-dire s'adapter, sur le plan contextuel et structurel, aux besoins linguistiques des apprenants, et être présenté d'une façon plus attirante, plus mise à jour et plus authentique.

Dans la question numéro quatre, nous nous sommes intéressées à la proposition des enseignants interviewés pour améliorer le manuel *Français (1)*.

Tout en insistant sur la nécessité de combler les lacunes principales mentionnées dans la première question, les enseignants ont souligné le besoin de changer l'apparence et la mise en page (les images, les dessins, etc.) de ce livre, l'importance d'intégrer un contexte français dans ce manuel (concernant les appellations et les caractéristiques/points d'intérêt/mode de la vie des personnages, la culture privilégiée, etc.), et aussi l'exigence d'intégration des quatre compétences.

Dans la cinquième question, nous avons demandé aux enseignants de partager avec nous les points forts et faibles des autres ressources qu'ils utilisent dans leurs cours du français au collège. Concernant les avantages de ces livres, selon les enseignants :

- Les sujets sont intéressants. Il y a les thèmes bien définis et variés (les animaux, les loisirs, etc.) ;
- Les activités sont variées et efficaces. Ils sont conformes aux intérêts du public adolescent (la technologie, les jeux, les films, etc.) ;
- Il y a plus d'explications et plus d'exemples pour illustrer les notions linguistiques en comparaison avec d'autres livres, il est plus complet. Les explications sont simples et faciles à comprendre même si elles sont en français et non pas dans la langue première des apprenants ;
- Le manuel travaille sur toutes les compétences, y compris la compréhension orale ;
- La progression est logique et simple à suivre, il y a une classification raisonnable des éléments linguistiques ;
- On révise et corrige des ressources de temps en temps et tente de mettre le manuel à jour ;
- La grammaire est travaillée d'une manière pratique et utile. Les exercices de grammaire sont efficaces ;
- Il y a des ressources complémentaires comme des activités disponibles sur les sites internet ;
- La culture et les questions culturelles de la France/des pays francophones sont développées ;
- Il y a des tâches qui aident les apprenants à mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

En ce qui concerne les faiblesses, les enseignants ont souligné les observations suivantes :

- Le manuel (et surtout la grammaire) est surchargé pour les adolescents ;
- Le manuel n'est pas utile en ce qui concerne la compétence de la production orale ;
- Le manuel n'est pas intéressant.

Enfin, dans la question numéro 8, nous avons demandé aux enseignants de mentionner les caractéristiques d'un manuel du FLE destiné aux adolescents iraniens. Selon les enseignants, ce manuel doit :

- Profiter d'une apparence et une mise en page attirantes en intégrant des images de haute qualité et colorée ;
- Proposer des sujets intéressants pour le public adolescent iranien, y compris les sujets de la vie quotidienne
- Être conçu selon le CECRL ;
- Se baser sur la perspective actionnelle ;
- Comprendre des projets et des scénarios ;
- Avoir une progression logique ;
- Se concentrer sur les quatre compétences d'une manière équilibrée ;
- Travailler sur les compétences orales ;
- Rendre les apprenants capables de communiquer et interagir au lieu de les limiter à systémier simplement une gamme des savoirs ;
- Proposer des ressources audio-visuelles de haute qualité et une prononciation authentique ;
- Intégrer des stratégies et techniques diverses d'apprentissage ;
- Fournir des explications simples et faciles à comprendre ;
- Fournir des ressources supplémentaires ;
- Comprendre des activités ludiques et des jeux ;
- Se concentrer sur les activités interactives et les travaux en groupe ;
- Enseigner la grammaire d'une manière implicite et sans trop s'occuper des explications grammaticales ;
- Fournir la possibilité de connaître une autre culture, sans la suggérer forcément fascinante ;
- S'intéresser plutôt au pays dont on apprend la langue et ses caractéristiques (sa géographie, ses villes, etc.) ;
- Se pencher sur la langue première des apprenants quand nécessaire et utile ;
- Comprendre la culture cible à côté de la culture de départ qui se manifeste de manière à ce qu'elle existe (et pas ce qu'on désire exister).
- Être accompagné d'un guide pédagogique pour aider des enseignants ;

- Se délibérer des ressources qui sont trop technologiques et indisponibles dans les collèges.

Ainsi, selon les entretiens et d'une vision exhaustive, il faudrait traiter des exercices, des activités, et des tâches appropriées qui privilégient le travail de groupe ainsi que le travail autonome dans un cours du FLE destinés aux adolescents iraniens. Il faudrait aussi se baser sur les méthodologies actuelles de la didactique des langues et des cultures, et fournir des ressources complémentaires variées aptes à l'apprentissage du FLE par les adolescents, un apprentissage qui travaille à la fois sur les savoirs et les savoir-faire, qui les motive, les engage et les oblige à être actifs, autonomes et indépendants dans le processus d'appropriation de la langue. Il faudrait profiter des ressources mises à jour avec une apparence captivante, des sujets/thèmes intéressants pour les adolescents, une concentration équilibrée pour les quatre compétences, un contenu socioculturel riche et vraisemblable, un enseignement pratique de la grammaire et une progression conforme aux standards didactiques actuels. De plus, puisque le niveau des activités intégrées dans *Français (1)* reste assez élémentaire (référence à la taxonomie de Bloom (1956)), l'apprenant n'a presque jamais l'occasion de travailler sur des activités plus complexes (sur le plan cognitif) telles que l'analyse, la synthèse ou l'application des savoirs et connaissances aux diverses situations de communication et d'interaction). Qui plus est, il faudrait présenter des explications simples et compréhensibles.

Conclusion

En nous fondant sur les propos des enseignants qui ont contribué à notre recherche, nos propositions pratiques concernant l'enseignement d'un cours du FLE contextualisé efficace et utile pour le public adolescent iranien possèdent les caractéristiques suivantes.

Selon les enseignants qui ont contribué à notre recherche, il vaudrait mieux s'appuyer sur un manuel qui se fonde sur le CECRL. Cela dit, puisque nous n'avons ni l'intention ni le moyen de proposer une modification radicale des ressources (l'élimination de *Français 1*), selon nous, il faudrait que l'enseignant adopte une approche d'enseignement à la fois contemporaine (dans le sens de répondre aux besoins actuels des apprenants qui étudient le français), contextualisée (dans le sens de répondre aux objectifs, besoins et points d'intérêts du public adolescent iranien), et pratique (dans le sens de fournir aux apprenants des outils linguistiques et extralinguistiques qui les rendront capables d'agir et interagir dans différents contextes et situations, avec la langue apprise pour réaliser leurs affaires quotidiennes). De cette manière, il est primordial d'y inclure des exercices, des activités

et des tâches bien contextualisés, en indiquant une situation de communication et des étapes de réalisation pour chacun/e entre eux/elles qui viseront l'atteinte des objectifs de chaque leçon/unité. Il faut en outre envisager des activités bien diverses pour respecter les intelligences multiples et les principes de la pédagogie différenciée, afin de répondre aux différents stratégies et styles d'apprentissage des apprenants. Il est essentiel aussi d'intégrer des jeux et des activités ludiques qui intéressent le public adolescent. Ces caractéristiques peuvent être considérées au moment d'enseigner/ adapter un manuel et de sélectionner des ressources destinées à un cours.

Les participants de notre recherche- les enseignants ainsi que les apprenants- ont signalé le fait que les sujets et les thèmes intégrés dans *Français (1)* ne sont pas conformes aux intérêts des adolescents et à la réalité de leur vie quotidienne. Par ailleurs, choisir des sujets et des thèmes ainsi que des outils et des démarches d'une manière correcte ne serait possible qu'à travers la connaissance de son public, son contexte, et sa situation d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi nous proposons aux responsables pédagogiques et enseignants de profiter d'un questionnaire d'analyse des besoins pour pouvoir adapter chaque manuel aux besoins, objectifs, motivations, intérêts, profils, styles et stratégies d'apprentissage de chaque public, tout en respectant, bien sûr, les valeurs et principes du système scolaire/éducatif iranien et la société iranienne. De cette manière, bien que n'importe quel manuel soit considéré comme la ressource référentielle, l'enseignant réussira à l'adapter au contexte où il l'enseigne.

Dans le manuel *Français (1)*, les compétences ne sont pas traitées de façon égale en ce qui concerne le nombre d'exercices, activités et ressources disponibles pour travailler chaque compétence. Selon nos entretiens, ce manuel est excessivement centré sur les savoirs morphosyntaxes et l'approche privilégiée par le manuel pour introduire ces concepts morphosyntaxes ne nous paraît pas réussir à responsabiliser les apprenants pour qu'ils s'engagent eux-mêmes dans une partie de leur apprentissage (découvrir des règles grammaticales, travailler en groupes pour discuter des sujets, concepts linguistiques, s'informer ou faire de la recherche sur un sujet, etc.). Il est donc nécessaire de traiter toutes les quatre compétences langagières d'une manière égale, et intégrer les compétences extralinguistiques afin de présenter une image complète de la langue-culture aux apprenants, et cela dépend directement des choix méthodologiques de l'enseignant sans considérer autant le manuel sur lequel il s'appuie.

Les résultats de notre questionnaire destiné aux apprenants ont témoigné de l'intérêt que les adolescents iraniens accordent aux ressources et outils technologiques tels que les réseaux sociaux et les portables. Cela dit, il est crucial

de considérer le contexte : il faut prendre en compte les équipements que les collèves iraniens possèdent (ou peuvent posséder) pour ne pas entreprendre une démarche qui demande trop de facilités technologiques ou les équipements trop chers (comme le tableau blanc interactif par exemple). Cependant, des ordinateurs, l'accès à Internet, les téléphones/tablettes portables, les télévisions ou les lecteurs DVD/CD ne sont ni très coûteux ni trop inaccessibles pour être ajoutés aux équipements pédagogiques des divers collèves. Il faudrait alors envisager des outils technologiques et les intégrer dans le processus d'apprentissage, et non pas comme activités supplémentaires : une partie de l'apprentissage sera donc effectuée à travers l'interaction des apprenants avec la technologie et les ressources disponibles sur Internet/réseaux sociaux. Par conséquent, de nos jours, il semble primordial d'intégrer des TICs dans les démarches d'enseignement.

La culture est tout à fait absente dans le manuel *Français 1*. Le mode de vie, les caractéristiques des personnages, et même les manières de communiquer sont dérivés de la culture traditionnelle iranienne. Cependant, aujourd'hui et avec la propagation des outils technologiques qui facilitent la connaissance d'autrui, ce n'est pas choquant qu'un manuel privé de tout travail culturel ne réussisse pas à trouver sa place auprès des adolescents qui désirent connaître la langue cible à côté de sa culture (la culture de la vie quotidienne, et la Culture francophone y compris l'histoire, la littérature, les arts, etc. francophones). Il faudrait alors traiter la culture cible tout en privilégiant une approche inter/co-culturelle qui s'intéresse à une réflexion sur la culture de départ tout en reconnaissant la culture d'arrivée, tout en respectant les exigences administratives de notre culture et notre société (y compris notre système éducatif) en Iran. De ce fait, nous visons à trouver un équilibre entre les deux extrêmes: selon nous, il est impossible de supprimer *entièrement* la culture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, et de même, il est impossible de présenter la culture d'une langue selon nos désirs en négligeant les cadres socio-contextuels sur lesquels notre système éducatif se base. Ainsi, nous proposons de se pencher sur le monde francophone musulman (l'Algérie, la Guinée, le Mali, le Maroc, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal, la Tunisie, etc.), ou de présenter des informations non controversées de la culture francophone (présenter les monuments historiques, discuter des habitudes des adolescents francophones dans les collèves, donner la recette d'un repas local, exposer des règles d'un sport national, introduire la nature et ses caractéristiques, etc.) dans les cours du FLE en Iran. Ainsi, même si les manuels iraniens nous éloignent du concept de la culture francophone, il revient toujours aux enseignants de l'intégrer au sein des cours qu'ils donnent.

Dans cette recherche, nous avons tenté de vérifier les manières d'adapter des ressources didactiques, et les caractéristiques des ressources contextualisées destinées à l'enseignement et l'apprentissage du français dans les collèges iraniens et adaptées aux particularités du public adolescent contemporain de l'Iran. De ce fait, nous avons essayé de présenter une vision claire de l'état actuel de *Français (1)* tout en nous concentrant sur les adaptations qu'on pourrait y proposer afin de rendre les ressources didactiques plus efficaces et adaptées à la situation d'enseignement et d'apprentissage actuel du français en Iran.

Ainsi, tout d'abord nous nous sommes intéressées aux concepts théoriques qui construisaient la base de notre étude. Ensuite, nous nous sommes penchées sur les résultats d'un entretien semi directif qui s'intéressait aux opinions des experts du domaine (c'est-à-dire les responsables pédagogiques et les enseignants du FLE aux collèges iraniens) à propos de manuel *Français (1)* et d'autres manuels dont ils profitaient lors de l'enseignement du français. Ainsi, les interviewés ont précisé les points forts et les lacunes de ces outils, aussi que les critères qu'ils trouvaient essentiels à considérer lors de la conception et l'adaptation d'un manuel contextualisé et ciblé à l'apprentissage du français par les adolescents iraniens. De ce fait et au travers de ce dispositif de recherche, nous avons recueilli les données que nous avons ensuite interprétées en nous appuyant sur une méthode mixte d'analyse des données.

Finalement, à l'aide de l'analyse des résultats recueillis par notre outil de recherche, nous sommes arrivées à certaines propositions. Nous avons essayé d'envisager les outils qui nous aideront à contextualiser des ressources didactiques adaptées au public et à la situation actuelle de la didactique du français en Iran. Ainsi, nous souhaitons aider les acteurs du terrain à agir de façon indépendante et créative afin de rendre les outils d'enseignement et d'apprentissage plus adaptés et plus efficaces aux contextes didactiques.

Bibliographie

- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Besse, H. 2010. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant », *Synergies Chine*, n° 5, p. 15-25. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf> [consulté le 15 octobre 2018].
- Bogaards, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE international.
- DeMado, J., Champeny, S., Pomterio, M., Ponterio, R. 2013. *Bien dit (1)*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, Floridas.

De Vecchi, G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*.

Egthesad, S., Mohaddes Foroushani, S. 2017. *Analyse des méthodes de français contextualisées pour le public adolescent : le cas de l'Iran, de la France et des États-Unis*, mémoire de master, Université de Téhéran.

Himber, C., Poletti, M-L 2011. *Adosphère (1)*. Paris : Hachette.

Piccardo, E., Yaiche, F. 2005. « Le manuel est mort, vive le manuel ! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », *Ela. Études de linguistiques appliquées*, 2005/4 No 140.

Shahidi, L., Fatemi, J., Ghavimi, M., Shahin, Sh. 2010. *Français (1)*. Téhéran : BPCMS.

Note

1. دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب های درسی.



Devons-nous enseigner la grammaire française traditionnelle ou moderne en français langue étrangère à l'Université ?

Teutë Blakqori

Faculté de philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo
teutabl@hotmail.fr

Bade Bajrami

Faculté de philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo
bade.bajrami@uni-pr.edu

Reçu le 24-09-2019 / Évalué le 09-12-2019 / Accepté le 27-01-2020

Résumé

Dans cet article, nous allons essayer de détailler tous les points distinctifs qui existent entre la grammaire traditionnelle et la grammaire générative bien qu'elles soient des sujets linguistiques et que les sujets d'études soient la langue. Il convient également de noter ici que la grammaire générative est également appelée linguistique ou linguistique générale ou l'étude scientifique du langage humain ; d'autre part, la grammaire traditionnelle est normative, traite de l'étude des règles de changement de mots et de leur placement en phrases, tandis que la linguistique est descriptive, traite davantage de la définition d'une langue, ne la définit pas selon des règles strictes, ouvre la porte à de nouvelles perspectives et inclut toutes les sciences du langage. Du point de vue chronologique, la linguistique est une science relativement nouvelle. Dans la littérature universelle, au cours de notre histoire, la grammaire nouvelle a été vue et considérée comme un investissement manqué pendant de nombreuses années. C'est pour cette raison que nous voulions savoir si l'enseignement des théories sur la nouvelle grammaire française est utile ou non dans une classe de FLE à l'université. Pour la rédaction de cet article, nous avons également étudié le fait que la grammaire et la linguistique s'enracinent dans un conflit d'opposition entre linguistes et grammairiens. Et nous concluons en disant que, fondamentalement, les deux sont des théories interdépendantes et très utiles pour définir et déterminer les caractéristiques d'une langue en général et notamment de sa structure interne et de son fonctionnement. Ensuite, nous proposerons l'avancement de l'hypothèse selon laquelle la grammaire traditionnelle est l'une des branches de la linguistique ; la linguistique est générale, la même pour toutes les langues. L'idée que nous exprimons ici est de l'ordre pédagogique ayant pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français langue seconde à travers l'étude des théories scientifiques générales en classe de FLE à l'université pour mieux le comprendre.

Mots-clés : grammaire, générativisme, chronologie, linguistique, FLE

چه نوع دستور زبانی باید در کلاس‌های زبان فرانسه در دانشگاه تدریس شود؛ دستور زبان سنتی یا مدرن؟

چکیده

در این مقاله، سعی بر پاسخ به این پرسش داریم با وجود اینکه دستور زبان سنتی و دستور زبان مولد هر دو از زبان‌شناسی نشأت می‌گیرند و مباحث مورد مطالعه علم زبان هستند، چه نقاط تمایزی بین آنها وجود دارد؟

در اینجا باید به این نکته توجه داشت که دستور زبان مولد زبان‌شناسی، زبان‌شناسی عمومی یا مطالعه علمی زبان نامیده می‌شود. دستور زبان سنتی هنجارمحور است و قواعد تغییر کلمات و محل قرارگیری آنها را در جمله بررسی می‌کند. این در حالی است که زبان‌شناسی توصیفی است و بیشتر با مفهوم زبان سروکار دارد و آن را با توجه به قواعد تعریف نمی‌کند و بدین ترتیب راه را برای نظریه‌های جدید باز می‌کند و تمامی علوم مربوط به زبان را در برمی‌گیرد. از دیدگاه زمانی، زبان‌شناسی یک علم نسبتاً جدید است. در ادبیات جهان، در طول تاریخ، دستور زبان جدید سالهاست که به عنوان یک سرمایه‌گذاری از دست رفته دیده می‌شود. به همین دلیل ما می‌خواهیم بدانیم که آیا تدریس نظریه‌ها در مورد دستور در دانشگاه مفید است یا خیر.

برای نگارش این مقاله، ما همچنین تضاد عقیده میان زبان‌شناسان و متخصصان دستور زبان را مورد مطالعه قرار می‌دهیم و به این نتیجه می‌رسیم که هر دو نظریه‌هایی وابسته به هم هستند و برای تعریف و تعیین مشخصه‌های زبان به طور اعم و ساختار و عملکرد آن به طور خاص مفیداند. ما همچنین این فرضیه را مطرح می‌کنیم که دستور زبان سنتی یکی از شاخه‌های زبان‌شناسی است و این نظریه با هدفی آموزشی برای بهبود کیفیت آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان دوم در کلاس‌های دانشگاه ارائه می‌شود.

واژگان کلیدی: دستور زبان، مولد، زبان‌شناسی، آموزش زبان.

Should we teach traditional or modern French grammar in FLE at the University?

Abstract

In this article, to answer this question, although traditional grammar and generative grammar are linguistic subjects and the subjects of study are the language, we will try to detail all the distinctive points that exist between them. It should also be noted here that generative grammar is also called linguistic or general linguistic or the scientific study of human language; traditional grammar is normative, treats with the study of the rules of change of words and their placement in sentences, while linguistics is descriptive, treats more with the definition of a language, does not define it according to strict rules, opens the door to new perspectives and includes all the language sciences. From a chronological point of view, linguistics is a relatively new science. In universal literature, throughout the history, new grammar has been seen and considered as a missed investment for many years. It is for this reason that we wanted to know if teaching theories on the new French grammar is useful or not in a French language class at the university. In order to write this article, we also studied the fact that grammar and linguistics have always been placed in a conflict of opposition between linguists and grammarians. And we conclude by saying that, fundamentally, the two are interdependent theories and very useful for defining and determining the characteristics of a language in general and in particular of its internal structure and its functioning. We will also propose the hypothesis that traditional grammar is one of the branches of linguistics; linguistics is general, the same for all languages. The idea that we express here is pedagogical aiming to improve the quality of teaching French as a second language through the study of general scientific theories in the FLE class at university.

Keywords: grammar, generativity, chronology, linguistics, FLE

Il y a dans le cerveau de chaque être humain un « organe langagier, le langage humain provient d'une capacité innée et il existe une grammaire universelle, ce qui signifie un modèle de syntaxe commun pour toutes les langues ; celles-ci partageraient certaines propriétés structurelles, autrement dit la grammaire moderne.

Noam Chomsky (1957)

Introduction

Nous allons tenter de faire valoir quelques points en guise de réponse ; ainsi, nous montrerons un ensemble de points de vue sur tous les aspects de l'étude d'une langue, et en particulier de la distinction existant entre la grammaire traditionnelle et la grammaire générative ou la grammaire moderne, issue de la linguistique générale. Cet article est succinct et ne satisfera pas pleinement notre grande question, mais il nous semble idéal pour les chercheurs débutants dans le domaine concernant les réflexions philosophiques sur l'enseignement du français langue étrangère dans les universités.

Le langage humain est la capacité spéciale qui caractériserait un être humain. C'est pourquoi le XX^e siècle a été centré sur l'activité linguistique : langage, écriture et signe linguistique. Selon les spécialistes (notamment : Martinet, 1960 ; Chomsky, 1975, 1987 ; Maingueneau, 1996 ; Memushaj 2003, 2006 et 2008), la linguistique est la science de la parole humaine, une institution générale (générative), qui permet un usage métalinguistique. Le langage, pour le linguiste suisse Ferdinand de Saussure (États-Unis, 1987 : 228) est un « système de signes sonores » et ce sont les mots mêmes que nous voyons comme forme et signification, ainsi que la façon dont le mot est utilisé et ce qu'il implique pendant la communication est complètement conditionné par le contexte.

Ce travail se concentre particulièrement sur la description de ces deux grammaires (traditionnelles et modernes) et vise à répondre à la différence qui existe entre elles, afin de voir ce que nous devons choisir comme matière considérée essentielle à l'enseignement du FLE : *enseigner le français comme il devrait être* (la grammaire traditionnelle) ou le français, tel qu'il est (la grammaire moderne) ? Des exemples illustratifs utilisés dans la présentation de cet article montrent que cette distinction, paraissant vraiment importante, est à discuter. Il est à noter que chronologiquement parlant, la linguistique, représentant la grammaire moderne, est une science assez nouvelle. Contrairement à la grammaire traditionnelle, existant

depuis des siècles, la linguistique n'existait pas avant le XX^e siècle. Mais ce retard n'a pas empêché la grammaire moderne d'évoluer assez rapidement pour avoir des domaines d'applications et des courants avec des tendances différentes pendant un temps très court ; et cette évolution semble aux yeux de toute l'humanité comme un investissement manquant depuis de nombreuses années. Cela témoigne du fait que nous vivons dans un monde qui change constamment et continue de changer sans relâche, malgré l'intervention humaine. De sorte que, scientifiquement parlant, la linguistique moderne ou la grammaire s'est développée tellement au cours du XX^e siècle qu'elle veut absolument être une science en soi, indépendante¹.

1. Littérature consultée et méthodologie utilisée

Dans l'ensemble des ouvrages publiés en albanais sur cette question, nous n'avons pas beaucoup de travail significatif, pour ne pas dire du tout, consacré à ce problème théorique. De même, nous ne pouvons pas dire que leur existence conviendrait à une littérature internationale abondante. Par conséquent, nous nous appuyons principalement sur la littérature de Martinet (1960), Chomsky (1975, 1965, 1987), Memushaj (2008), Dushi (2013), Beacco et Kalmbach (2017). Quant à la question de la naissance de la linguistique moderne, de nombreux articles journalistiques ont été rédigés, accessibles en langue française. Pour rédiger cet article, nous nous sommes notamment inspirées des écrits de Maingueneau (1996), linguiste français, une personnalité scientifique de grande renommée dans ce domaine d'études.

Quant à notre méthodologie, elle est plus une description des événements historiques importants dans le domaine de la linguistique et repose sur l'observation de différents faits afin que nous puissions deviner nous-même ce que nous devons choisir comme enseignement de grammaire moderne ou traditionnelle en classe de FLE. Nous y trouverons donc une présentation générale des termes, puis une analyse détaillée d'événements historiques et de nouvelles branches de la linguistique, ainsi qu'une conclusion fondée sur les travaux scientifiques des auteurs susmentionnés.

2. Brève description de résultats

Dans ce qui suit, nous énumérons un aperçu des résultats de façon brève ; il s'agit d'une description de résultats récapitulatifs de notre travail.

- De manière générale, la grammaire traditionnelle part de la compréhension pour expliquer la construction plutôt que de la construction grammaticale pour donner un sens. Par exemple, dans la grammaire traditionnelle, nous considérons le sujet comme spirituel ou comme quelque chose qui exécute, fait ou subit une action et pour le trouver on se pose la question *qui est-ce*

qui ? ou *qu'est-ce que ?* Dans la grammaire moderne, en revanche, le sujet définit le verbe, choisit sa personne et son nombre et le précède généralement, se place à sa gauche dans des phrases simples déclaratives.

- Selon les chercheurs actuels en linguistique, chronologiquement parlant, la grammaire moderne (la grammaire générative ou simplement la Linguistique) diffère de la grammaire traditionnelle par les points suivants : elle est descriptive et non normative, donne la priorité à la langue parlée plutôt qu'à la littérature, à l'écriture et ne privilégie aucune langue.
- Les linguistes sont divisés en deux groupes : ceux qui disent que les langues changent et si parmi elles, il y a des points communs, la similitude est minuscule. À côté de cela, il y a ceux qui disent que les langues ne diffèrent pas les unes des autres et que chaque langue est simplement une combinaison de processus et de catégories largement communes à toutes les langues. Ce débat existe encore aujourd'hui.
- La grammaire moderne, la linguistique, est générale, descriptive et comparative : en termes chronologiques, Maingueneau (1996 : 14) dit que nous divisons traditionnellement la recherche linguistique en deux branches principales : la linguistique générale, la linguistique descriptive. Ce que nous appelons la linguistique comparative se situe entre ces deux branches : nous comparons systématiquement au moins deux langues afin de souligner leurs différences ou leurs similitudes. La linguistique générale et la linguistique descriptive sont les deux faces d'une même recherche : on ne peut étudier le langage humain sans réfléchir à la façon dont il est construit, construit de langues particulières.
- Selon la grammaire générative (l'idée de Chomsky), l'enfant, dès sa naissance, est doté d'une grammaire universelle, c'est-à-dire d'un ensemble de règles générales qui instruisent son apprentissage de la langue de manière inconsciente. Un grand nombre d'œuvres du monde entier ont tenté d'expliquer l'apparence de ces règles et sont parvenues à la conclusion qu'elles étaient divisées en deux types (comme le code de la route) : celles qui nous indiquent ce que nous pouvons trouver dans une langue et celles qui nous disent ce qui ne peut pas être trouvé dans une langue. Ainsi, nous avons deux groupes de catégories grammaticales : grand (nom, verbe, préposition, adjectif et adverbe) et petit (déterminant, verbe auxiliaire, conjonction, négation et complément).
- Contrairement à la grammaire traditionnelle, la grammaire moderne considère ou aborde la langue telle qu'elle est. Pour clarifier cela, voici un exemple : pour la grammaire française moderne la phrase suivante serait correcte ainsi

T'es où là ? Ce qui ne serait pas du tout le cas vu d'un angle de grammaire traditionnelle où on dirait plutôt *Où est-ce que tu es en moment ?* etc. De ce fait, nous comprendrons la raison unique selon laquelle la linguistique est une science empirique et, pour valider ses recherches, elle nécessite théoriquement des données en langage naturel (phrases qui ne sont pas comme elles devraient être).

3. Discussion : grammaire moderne ou traditionnelle, différence et choix

Tous les spécialistes de ce milieu décrivent le langage comme une science de la parole humaine, un phénomène naturel qui découle de la variété des langues naturelles parlées dans le monde et diffère du langage de programmation informatique, des signaux animaux (« langage d'abeille »), etc. ; mais en réalité, la linguistique ne s'intéresse qu'aux langues « naturelles » : ces découvertes permettent la communication au sein des sociétés et sont matérialisées par les sons que l'homme produit en faisant vibrer la colonne d'air pendant la respiration. Le linguiste français Maingueneau (1996 : 4-5), dans son livre *Aborder la linguistique*, décrit bien la voie que la langue (le langage naturel, la parole humaine) avait prise en disant :

a. C'est une institution

Condition de toute vie sociale, soumise à un ensemble de norme, explicite ou implicite, une langue préexiste aux sujets qui vont la parler. Elle permet de faire passer de génération en génération l'ensemble des savoirs et des valeurs d'une société. Produit elle-même d'une histoire, elle conserve en elle les multiples traces des expériences antérieurs de ceux qui l'ont parlée. (Page 4).

b. Elle est générative

Avec un nombre très limité d'unités et de règles de combinaison de ces unités, une langue permet de produire une infinité d'énoncés inédits et de longueur potentiellement illimitée. (Page 4).

c. Elle permet un usage métalinguistique

On peut parler d'une langue avec une langue, que ce soit la même ou une autre. C'est d'ailleurs cette activité dite métalinguistique qui rend la linguistique possible. Les linguistes ont beau recourir à des formalismes mathématiques, en dernière instance ces formalismes sont inclus dans des énoncés en langue naturelle. (Page 5).

Lorsque nous abordons le langage humain, il convient également de noter que de nombreux autres éléments entrent dans la définition de ce phénomène, car la langue renferme ce que le linguiste français Martinet appelle la double articulation.

Les premières articulations (noms, verbes, préfixes, préposition, etc.) sont des signes qui possèdent un signifiant (une séquence sonore à partir de laquelle ils sont composés), et un signifié (une signification réelle physiquement parlant), ce qui est physique dans un individu ou un objet représenté par un mot lors d'un énoncé. *Les deuxièmes unités* (d'articulation) (connues sous le nom de phonème) n'ont qu'un seul signifiant : les éléments *t*, *m* ou *u*, par exemple, n'ont aucune signification en eux-mêmes. La double articulation est un facteur important de l'économie de la science car avec un nombre limité d'unités de la deuxième articulation (lettres d'une langue), nous pouvons construire un nombre illimité de premières unités d'articulation. En général, les signes linguistiques ont un lien arbitraire entre la forme et leur signification. De plus, ces signes sont les mots mêmes que nous voyons à la fois comme forme et signification, de sorte que les mots ont deux éléments constitutifs : une forme et un sens et l'un n'implique pas l'autre, mais les deux doivent interagir pour qu'un mot puisse être totalement acceptable et plausible. De la manière dont le mot est utilisé et ce qu'il implique comme signification lors de la communication, le discours est entièrement conditionné par le contexte.

Si nous voulions nous préoccuper de la frontière entre la grammaire et la linguistique, il est très difficile de définir les débuts de la science linguistique ; la plupart des linguistes soutiennent que la pensée grammaticale est née après l'invention de l'écriture et que, grâce à elle, le mot et la langue se sont développés et ont progressivement acquis le sens déterminant qu'ils ont aujourd'hui. Ce n'est donc pas un hasard si, selon le linguiste français Maingueneau (1996:10), le terme de *grammaire* vient du grec ancien *grammè* signifiant *lettre* « *le caractère écrit* ».

De manière très explicite, Maingueneau nous invite dans son texte à lire ceci : « Chez **les Akkadiens** au II^e millénaire avant J.-C., on trouve déjà la trace d'un enseignement grammatical de la langue sumérienne, mais la réflexion linguistique rigoureuse la plus ancienne est celle des **grammairiens indiens** (en particulier **Panini**, au V^e siècle avant J.-C.), qui ont analysé le sanscrit pour assurer la stabilité des textes sacrés du **Védas**. Dans la culture occidentale l'étude du langage est surtout tributaire des Grecs, qui ont essayé d'analyser leur langue hors de tout cadre mythique ou religieux... L'avènement de la démocratie grecque (fin du VI^e siècle avant J.-C.) a fait passer au premier plan le souci de la persuasion politique, rendant nécessaire l'apparition de techniciens de la parole, **les sophistes** (V^e siècle avant J.-C.). Maître en rhétorique, désireux de fournir à leurs élèves les moyens de maîtriser la parole, ils ont considéré le langage comme un instrument qu'il fallait analyser pour en inventorier les ressources. Ce courant aboutit à la **Rhétorique d'Aristote** (384-322 avant J.-C.) qui exerça une influence considérable pendant plus de deux millénaires » ... « Plus tardivement s'est dégagée une approche

proprement grammaticale, en particulier avec les grammairiens d'Alexandrie. Denys de Thrace (170-90 avant J.-C.) écrit la première grammaire systématique du grec, où sont distingués les parties du discours (article, nom, pronom, verbe, participe, adverbe, proposition, conjonction), encore en usage aujourd'hui. » ... « La linguistique (la grammaire moderne), elle, ne doit pas être considérée comme un simple prolongement, à un niveau plus élevé, de la grammaire des lycées et collègues ; elle s'en distingue par quelques traits :

a. Elle est descriptive

La linguistique vise à décrire les faits de langue sans porter sur eux de jugement de valeur. Comme la biologie ou la psychologie, elle se veut une science empirique, dont les données sont constituées de ce qui se dit effectivement dans une communauté linguistique, La grammaire scolaire, elle, elle est normative : elle doit enseigner l'usage correct de la langue et s'efforce d'y rendre conformes les productions écrites et orales des élèves.

b. Elle donne la primauté à l'oral

Pour le linguiste, c'est avant tout l'oral qui constitue la réalité d'une langue, tandis que la grammaire scolaire privilégie la littérature, et plus généralement l'écrit.

c. Elle ne privilégie aucune langue

La grammaire scolaire est attachée à une langue particulière : le grammairien entretient un rapport personnel avec sa langue. Le linguiste, au contraire, n'est pas l'homme d'une langue particulière mais du langage. Quand il étudie sa langue maternelle, il doit s'efforcer de l'appréhender comme une langue étrangère. » (Pages : 10-11).

En effet, en montrant ce sens distinct conféré au mot « grammaire » notre texte, ici, suit une envie de la découverte des deux faces réelles du français, de la grammaire française, afin que le lecteur et notamment un enseignant en FLE puisse faire à son tour l'analyse de cette vérité en usant de sa raison et qu'il puisse choisir par lui-même le cheminement de l'enseignement du français à l'université.

Selon nos avis professionnels, il faudrait continuer à enseigner la grammaire française traditionnelle, dans cette voie rendue très spécialisée par tous nos fameux chercheurs en étude des méthodes scientifiques et techniques de l'enseignement de FLE à l'université. Toutefois, il faudrait enseigner également l'existence de cette nouvelle grammaire française à nos étudiants, leur dire qu'elle existe bel et bien, afin de donner un aperçu plus complet du programme de FLE à l'étranger, mais aussi de donner espoir à ceux qui comptent faire des études de linguistique comparative en France, car cela pourrait donner un linguiste hors pair, un professionnel de haut niveau.

La linguiste Québécoise Christine Teiller (inspirée par l'idée de Chomsky) affirme que l'enfant, dès sa naissance, est doté d'une grammaire universelle, c'est-à-dire d'un ensemble de règles générales qui guident le processus d'apprentissage d'une langue. Dans ses œuvres, nous remarquons qu'elle travaille beaucoup sur la validité ou la plausibilité de ces règles et conclut que ces règles sont divisées en deux types : celles qui nous montrent ce que nous pouvons trouver dans une langue et celles qui nous disent ce qui ne peut pas être trouvé dans une langue donnée.

L'un des points les plus intéressants de la grammaire moderne est l'idée que les phrases ont une structure interne, intacte, invisible et que le sens caché d'une phrase doit toujours être recherché dans des versions discursives plus spécifiées pour pouvoir extraire le message exact.

Dans le livre *Structures Syntaxiques* (1957), Chomsky décrit la syntaxe en disant qu'elle représente le cœur de la grammaire moderne, la linguistique générale. En d'autres termes, C'est plutôt la syntaxe qui permettrait au locuteur de parler et non la phonologie ou la sémantique. Ces derniers ne seraient que des éléments ou des outils auxiliaires pour expliquer le sens formé par une structure syntaxique. La question que nous nous posons est de savoir si enseigner la nouvelle syntaxe française à l'université, en classe de FLE, ce serait un moyen de plus vers la réalisation d'un enseignement parfait. Cette question, qui nous suit à chaque instant de la rédaction de cet article, reste ouverte à la discussion avec le lecteur par la pensée.

Toutefois, pour la linguiste française Marie Noëlle Gary-Prieur² (1985), il n'y a pas de différence entre la grammaire traditionnelle et la grammaire moderne. Comme dans la grammaire, en linguistique aussi, nous avons affaire à la description d'une langue, que ce soit au niveau général (quand on parle du langage humain), ou dans un aspect particulier (quand on parle d'une seule langue ; le français, l'allemand etc.) et que la différence entre les deux ne résiderait que dans la voie d'accès, cela toucherait seulement la question suivante : *Comment aborder la grammaire traditionnelle* ou *Comment aborder la linguistique*. En d'autres termes, bien qu'il existe des différences entre ces deux grammaires, elles ont toujours une relation logique l'une avec l'autre. La grammaire et la linguistique s'intéressent à la description de la relation entre phrase(s) et théorie linguistique ; dans la grammaire traditionnelle, cette description n'occupe pas la première place, d'un intérêt particulier, comme c'est le cas précis dans la grammaire moderne.

Pour Beacco et Kalmbach (2017), le FLE est destiné uniquement aux étudiants étrangers désirant l'enseignement et l'apprentissage du français, mais, selon eux, en dehors des activités grammaticales considérées essentielles à l'apprentissage du français :

Pour être plus à l'aise devant la complexité de cette langue, les enseignants doivent savoir « comment marche le français », au-delà des descriptions simplifiées de la grammaire de tous les jours : ils ont à garder présent à l'esprit qu'une grammaire n'est pas simplement l'enregistrement des fonctionnements d'une langue, qui relèverait de la simple constatation, mais une élaboration intellectuelle, hypothétique et toujours discutable, de ses fonctionnements. Adopter cette perspective permet de donner, si nécessaire, de la souplesse dans les descriptions et de ne pas s'en tenir de manière rigide aux termes, aux catégories, aux explications uniques... La GRAC cherche ainsi à familiariser les enseignants avec les réflexions contemporaines sur la langue (que l'on nomme linguistique française), dans le but non pas de proposer des descriptions « modernes » ou « plus scientifiques », mais ouvertes et enrichies par les connaissances des linguistes – et des enseignants. (Beacco, Kalmbach, 2017).

La grammaire traditionnelle ne traite que des règles constitutives d'une seule langue particulière, utilisée uniquement dans un but pédagogique, alors que la linguistique ne se soucie pas beaucoup de la pédagogie, de la manière d'apprendre une langue particulière ou de quel type morphosyntaxique par exemple l'anglais fait partie ; elle est considérée plutôt comme la science de toutes les langues, leur philosophie, leur classement dans les langues indo-européennes, romaines, créoles ou autres langues et possède un vocabulaire bien défini, propre à elle-même et cohérent. Prenons un exemple : *des déterminants* à la place des *articles* ou des *adjectifs démonstratifs*, et bien d'autres composants d'un groupe nominal minimal, *transformations et contraintes, le mouvement du verbe*, fonctionnent comme mots auxiliaires; qualitatif et complémentaire au lieu de déterminants; *constituants obligatoires* au lieu du *prédicat*, en spécifiant leurs fonctions au lieu du terme de définition; *cercles, périphéries* au lieu du terme qui les entoure, ou encore, il n'y a pas de terme direct du mot représenté par le pronom qui le reprend, *antécédent* ; *projection maximale* pour montrer la logique existante entre un groupe de mots et le verbe dans une phrase donnée ; *le syntagme X* qui représente une structure de syntaxe et peut remplir les mêmes positions pour des fonctions grammaticales précises : *sujet, complément d'une préposition*, etc. De ce fait, nous pouvons dire que cela se produit pour une raison simple, la place d'un mot à l'extérieur d'une phrase donnée. Dans la grammaire moderne, chaque fonction d'un mot est étroitement liée à la place que ce mot occupe dans la phrase. La théorie syntaxique qui fait passer la grammaire d'un point de vue traditionnel à moderne est celle connue sous le terme « la grammaire générative et transformationnelle », un courant essentiel de la linguistique, mis à point par Noam Chomsky (1957). D'ailleurs, le terme de grammaire moderne en albanais ne s'appelle pas « grammaire de la langue albanaise » mais « grammaire générative albanaise contemporaine ».

De notre côté, dans le domaine des études albanologiques, la linguiste Dushi affirme que les termes de grammaire moderne (ou linguistique générale) devraient trouver une place dans la recherche scientifique de la linguistique albanaise, elle ajoute aussi ceci : « Les deuxièmes membres fonctionnels du traitement générique ont changé seulement la terminologie, mais aussi la portée de leur utilisation par rapport à leur position. Plus précisément : déterminants (spécifieurs, qualificateurs et compléments), *compléments* (arguments) *modificateurs*. « *L'innovation est la perspective de la dénomination des deuxièmes membres basée sur la position dans la structure du syntagme X. Définitions pour la phrase simple. La projection maximale de PRSH. Les règles de la structure de l'expression des syntaxes verbales dans le traitement génératif ... L'introduction de termes de la grammaire générative dans la syntaxe*

de la langue albanaise explique la possibilité de l'étudier au sein des autres langues, dans la recherche des universaux grammaticaux absolus et relatifs ... » (2013 : 456).

Le travail que nous avons effectué pour la rédaction de cet article, les avancées de la recherche pour apporter de l'innovation à la grammaire moderne offrent de grandes opportunités à tout linguiste (du monde entier, en FLE ou pas). Nous pensons sincèrement qu'introduire l'enseignement de la linguistique moderne française à l'université permettrait de faire des études comparatives modernes et peut-être aussi de suivre « la mode linguistique de nos jours » sur le terrain de la recherche linguistique actuelle du monde moderne.

Conclusion

L'affirmation de Martin selon qui « La linguistique est l'étude scientifique du langage humain » fait de la définition une référence à la linguistique ou à la grammaire générative et la différencie de la grammaire traditionnelle par sa manière de comprendre le langage, non pas comme un ensemble de règles strictes, mais comme une théorie qui s'ouvre des portes à de nouvelles perspectives qui ont été nourries par toutes les sciences du langage. Contrairement à la grammaire traditionnelle, la grammaire moderne ou générative traite la langue telle qu'elle est, car la linguistique est une science empirique et pour valider ses recherches théoriquement parlant, nous avons besoin de données en langage naturel (toute phrase possible et plausible pour un locuteur français). La dualité entre grammaire et linguistique peut également être résumée comme suit : la grammaire est normative (liée à une phrase, indique comment elle devrait être et confirme la forme si elle est adaptée ou non à la langue standard), et la langue est descriptive

(la phrase est telle quelle), propose de nouvelles théories, de nouvelles idées qui intéressent tous les linguistes du monde entier. Nous avons donc maintenant différentes théories telles que le fonctionnalisme, le comportement linguistique, la grammaire générative. Et, de plus, toutes ces théories ont tenté de résoudre les problèmes linguistiques du français, de haut niveau scientifique parce qu'ils étaient observés du côté de la grammaire moderne. C'est pour cette raison que nous voulons impressionner le locuteur par le fait qu'il y a une grande qualité et une variété des théories et hypothèses linguistiques qui devraient être enseignées en classe de FLE à l'université.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M. 2017, « La Grammaire actuelle et contextualisée : une grammaire pédagogique d'un nouveau type ». *Le français à l'université*, 22-03. [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2539> [consulté le 20 septembre 2019].
- Çabej, E. 1977. *Studime gjuhësore, vëllimi IV*. Prishtinë : Rilindja.
- Çeliku et al. 2002. *Gramatika e gjuhës shqipe Vëllimi II Sintaksa*, Tiranë: ASHSH
- Chomsky, N. 1987. *La nouvelle syntaxe*. Paris : Seuil.
- Chomsky, 1975. *Réflexions sur le langage. Traduit de l'anglais par Judith Milner, Béatrice Vautherin et Pierre Fiala*. Paris : Flammarion.
- Chomsky, 1957. *Structures syntaxiques*, trad. de l'américain. Paris: le Seuil.
- Gary-Prieur, M.-N. 1985. *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*. Paris: Arman Colin.
- Maingueneau, D. 1996. *Aborder la linguistique*, Paris : Seuil
- Martinet, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Dushi, O. 2013. «Aktët». vol. 6, nr 4.
- Rami, M. 2003, *Gjuhësia gjenerative*. Tiranë: TOENA
- Searle, J.R. 2017. *Revolucioni i Çomski-t në gjuhësi*
<https://filologusblog.wordpress.com/2017/02/18/revolucioni-i-comski-t-ne-gjuhesi-john-r-searle/> [consulté le 20 septembre 2019].
- Shamku, L. 2018. *A lind me Saussure-in gjuhësia moderne?*
<http://www.gsh.al/2018/05/21/ledi-shamku-lind-saussure-gjuhesia-moderne/> [consulté le 20 septembre 2019].
- Tellier, Ch. 1995. *Éléments de syntaxe du français. Méthodes d'analyse en grammaire générative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Notes

1. Concernant le débat sur l'indépendance linguistique et le débat sur l'homogénéité linguistique, voir l'ouvrage de Maingueneau (1996) : *Aborder la linguistique, montrant notamment que le langage humain s'effectue dans son domaine abstrait et, en tant que tel, peut réaliser divers phénomènes sociaux, dans toutes sortes de situations. Toutefois, si les linguistes sont divisés, cela est compréhensible : devons-nous souligner le caractère "formel" de la parole humaine ou son rôle crucial dans la société ? Avons-nous besoin de faire référence aux sciences naturelles ou sociales ? Depuis l'antiquité grecque, nous avons constaté que la langue faisait l'objet de deux domaines d'étude : la logique et la rhétorique. Même de*

nos jours, on note cette division entre le terme de langage, réseau d'unités et de règles abstraites, et le terme de discours, selon lequel le discours humain est traité à travers ses usages sociaux (page 16).

2. Ancienne professeure à l'Université de Lille-III, Agrégée de lettres modernes, docteur ès-lettres, Marie Noëlle Gary-Prieur est l'auteur de plusieurs articles linguistiques.



ISSN (en ligne) 2725-6901

L'étude systématique des effets de l'agencement des mots en phrases turques sur la compétence productive des apprenants turcophones du français langue étrangère d'Iran

Behrooz Rahnama-Ye-Kooyan

Université de Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

behrooz@modares.ac.ir

Parivash Safa

Université de Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

safap@modares.ac.ir

Reçu le 27-09-2018 / Évalué le 12-02-2019 / Accepté le 27-12-2019

Résumé

La syntaxe de la langue turque, faisant partie des langues synthétiques, diffère significativement de celle de la langue française, en tant que langue analytique. En effet, le turc recourt à l'assemblage des morphèmes dans un même mot pour marquer les rapports grammaticaux, alors que le français se sert, à cet effet, de la préposition, d'où un nombre considérable de problèmes auxquels sont confrontés les apprenants turcophones du français langue étrangère d'Iran. Le présent article est une tentative pour étudier les erreurs commises par le public évoqué à partir d'un corpus composé de 20 phrases turques que 270 apprenants turcophones de français langue étrangère ont émises en français. De fait, les informateurs ont été aléatoirement sélectionnés parmi les apprenants de l'institut de langue Tchitsazan, ayant un niveau A1-B2, ainsi que parmi les étudiants préparant une licence ou un master de langue et de littérature françaises à l'Université de Tabriz. Notre analyse montre que la plupart des fautes portent sur la place des pronoms personnels, du complément d'objet direct/indirect, de l'adjectif et de l'adverbe. De même, une insuffisance est observée en ce qui concerne l'article, la contraction, la préposition et la négation.

Mots-clés : FLE, français, turc, turcophone, apprenant

مطالعه نظاممند تأثیر آرایش کلمات در جملات ترکی بر توانش تولیدی زبان‌آموزان ترک‌زبان ایرانی زبان
فرانسه

چکیده

از آنجایی که زبان ترکی در زمره زبان‌های ترکیبی دسته‌بندی می‌شود، نحو آن تفاوت‌های چشمگیری را با دستور زبان فرانسه خواهد داشت که در زیرمجموعه زبان‌های تحلیلی جای گرفته است. در واقع، زبان ترکی با استفاده از ترکیب چند تکواژ در قالب یک واژه واحد، روابط دستوری را نشان می‌دهد، اما این در حالی است که زبان فرانسه از حروف اضافه برای همین منظور بهره می‌برد و این امر مشکلات زیادی را برای ترک‌زبانان ایرانی در فرآیند یادگیری زبان فرانسه بوجود آورده است. پژوهش حاضر سعی دارد تا خطاهای 270 نفر از زبان‌آموزان ترک در ساخت 20 جمله فرانسوی براساس معادل ترکی آن را مورد مطالعه قرار دهد. در حقیقت، جامعه آماری ما بطور تصادفی از بین زبان‌آموزان سطوح A1-B2 در آموزشگاه زبان چیت‌سازان و از دانشجویان زبان و ادبیات فرانسه در مقطع لیسانس و فوق‌لیسانس دانشگاه تبریز انتخاب شده‌اند. نتایج بدست آمده حاکی از آن است که اکثر خطاها مربوط به تشخیص جایگاه درست ضمائر شخصی، مفعول صریح/غیر صریح، صفت و قید می‌شود. بعلاوه، نارسانی‌هایی در مسائل مرتبط با حرف تعریف، قاعده ادغام، حرف اضافه و جملات منفی نیز مشهود بوده است.

واژگان کلیدی: فلو، زبان فرانسه، زبان ترکی، ترک‌زبان، زبان‌آموز.

A systematic study on the impact of the arrangement of words in Turkish sentences on the productive competence of Iranian Turkish-speaking learners of FFL

Abstract

The syntax of Turkish language, which is part of the synthetic languages, differs significantly from French language, as an analytical language. Indeed, in Turkish language, the assembly of morphemes are exploited within the word to mark the grammatical relations, whereas in French language for this purpose, the preposition which has caused a considerable number of problems for the Iranian Turkish FFL learners. This paper makes an attempt to study the mistakes made by the subjects of the study. In addition, a corpus of 20 French sentences are made by 270 Turkish-speaking learners of FFL. In fact, the subjects were selected at random from the language learners of A1-B2 levels in CLI (Chitsazan Language Institute), as well as the bachelor and master students in French language and literature at the University of Tabriz. Our analysis shows that most of the mistakes are related to the place of the personal pronouns, the direct/indirect object complement, the adjective and the adverb. Furthermore, errors related to the article, the contraction, the preposition and the negative sentences were observed.

Keywords: FLE, French, Turkish, Turkish-speaking, learner

Introduction

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le contact de cette dernière avec la langue maternelle de l'apprenant entraîne parfois des transferts négatifs importants, parmi lesquels on pourra mentionner, à titre d'exemple, les interférences

syntactiques. La syntaxe, régissant l'arrangement, la place et la position des lemmes dans la phrase, participe tant bien que mal dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. De fait, comme Fries et Lado l'affirment, les ressemblances entre L1 et L2 (langue source et cible) donneraient lieu à moins d'erreurs auprès des apprenants, et par contre, les différences sont considérées comme étant souvent à l'origine des fautes, même si cela n'est pas attesté pour tous les cas. Un apprenant turcophone est alors censé confronter à pas mal de problèmes, ayant trait à la syntaxe turque, dans sa progression linguistique en langue française, vu que le turc et le français se distinguent fort bien l'un de l'autre par l'ordre des mots ; pour ainsi dire, le turc compte parmi les langues synthétiques dans lesquelles plusieurs morphèmes se regroupent en un seul mot pour exprimer les fonctions, tandis que le français, comme langue analytique, dispose des mots autonomes (prépositions) s'occupant des fonctions et que chaque unité y reste relativement indépendante par rapport aux autres dans la phrase. De cette façon, la nécessité de déterminer l'effet de la syntaxe turque chez les apprenants turcs de français langue étrangère (désormais FLE) est mise en exergue. Pour ce faire, le phénomène va être l'objet d'une étude analytique, dans le cadre de cet article, afin d'en préciser la portée. Par ailleurs, il est à signaler qu'en analysant les fautes et les erreurs dans le corpus recueilli, la tentative repose sur une vision diagnostique ou explicative de la linguistique contrastive plutôt que sur une perspective pronostique.

1. Corpus

En ce qui concerne le corpus du travail, dans la pratique, les 20 énoncés étudiés ont été fournis par les apprenants turcophones de FLE qui vivent à Tabriz, une ville au nord-ouest de l'Iran où le turc reste toujours la langue vernaculaire de la vie quotidienne, bien que le persan passe pour la langue officielle du pays. En effet, l'idiome de Tabriz dérive de l'azéri qui appartient lui-même aux langues turques ; les testés ont été appelés à traduire en français les énoncés turcs ainsi collectés et présentés aux informateurs, à la fois en caractères latin et arabe, mais aussi transcrits en API et suivis de leurs traductions en persan, car la plupart des turcophones d'Iran, qui ne maîtrisent pas la forme graphique de leur langue maternelle, ont généralement du mal à le lire. Les rares individus ayant cette compétence l'ont appris de leur plein gré, soit en alphabet arabe, soit en alphabet latin ; ou plutôt, le turc azéri se confine à l'oral seul chez les apprenants turcophones de FLE d'Iran, ce qui engendrerait l'influence d'autres facteurs linguistiques dans leur processus d'apprentissage. Rappelons aussi qu'une deuxième transcription en API correspond au parler de Tabriz, alors que la première se rapporte à l'azéri standard. Il est surtout à préciser que le public testé a été choisi au hasard parmi les étudiants

turcophones de licence et de master de langue et de littérature de français à l'Université de Tabriz. Parallèlement à ces derniers, on a eu recours également aux apprenants turcophones de FLE de l'institut de langue Tchitsazan, ayant un niveau de français entre A1 et B2 dont le nombre total s'élève à 270 personnes de sexe mixte. Les testés disposaient d'une heure pour accomplir la tâche à l'aide de l'enseignant-testeur qui devait mettre à leur disposition le vocabulaire nécessaire en vue d'éviter les parasites de la recherche. Enfin, les phrases turques, devant être mises en français, étaient contextualisées par les explications de l'enseignant-testeur en turc, autant que possible, pour respecter l'authenticité optimale.

2. Analyse

Le critère de la correction des traductions était leur correspondance au français standard écrit. Donc, ce test n'a pas été effectué dans un objectif purement communicatif, c'est-à-dire le fait de pouvoir faire passer le message au profit de certaines structures incorrectes et agrammaticales.

1. O kitabdan istifadə edir. (forme graphique)

o	kitab	dan	istifadə	edir (azéri standard)
il	livre	de	usage	fait

[o kitabdan istifadə edir] (idiome de Tabriz)

= Il se sert du livre.

Ou

= Il fait usage du livre.

Quant à la première phrase, les informateurs ont eu une tendance particulière à employer le verbe « utiliser » en comparaison avec d'autres verbes et locutions commutables dont on préférerait « se servir », en l'occurrence. En effet, on constate trois éléments essentiels dont l'utilisation erronée de la préposition « de » (A1-A2 : 71/42 %, B1-B2 : 31/25 %, Licence : 50 %, Master : 0 %), lorsque les apprenants turcs se servent du verbe « utiliser » et cela résulte bien évidemment de leur langue maternelle, parce qu'en pareil cas, « utiliser » en turc coïncide avec la désinence « dan » qui s'ajoute au complément d'objet du verbe pour exprimer la fonction ; ce qui attire également notre attention, c'est que 85/71 % des apprenants du niveau A1, ayant eu recours au verbe pronominal, ont oublié de mettre l'article du nom « livre » et de le contracter avec la préposition « de », ce qui fait aussi défaut dans leur L1.

2. O İranlı kızın qalada olduğunu bildirdi.

o iranlı kızın qalada olduğunu bildirdi Ø
 il iranien fille aff. génit. château à présence savoir (rad.) aff. imp. 3^e pers. sing.
 [o iranne guzum gælædæ olduynə bylyrde]
 = Il savait que la fille iranienne était dans le château.

En ce qui concerne la phrase numéro 2, nous devons noter que c'est l'utilisation inacceptable de l'adjectif de nationalité « Iranienne » avant le nom « fille » (A1-A2 : 57/14 %, B1-B2 : 12/5 %, Licence & Master : 0 %) qui provient de l'ordre des mots dans la langue turque. Parallèlement, ce qui nous semble aussi intéressant, c'est l'influence manifeste de la langue persane, en tant que langue véhiculaire de l'Iran, chez les apprenants testés, puisque 12/5% des étudiants (non-avancés) ont ajouté un « de » entre « fille » et « Iranienne », ce qui existe en persan.

3. Ona baxma !

on a bax ma Ø
 le à regarder (rad.) nég. 2^e pers. sing. (impér.)
 [ona baxma] (pas de différence)
 = Ne le regarde pas !

Comme le verbe « regarder » s'utilise avec la préposition dans la langue turque, 6/5% des étudiants du niveau B1-B2 et 71/42% des débutants ont introduit le complément d'objet indirect avant ou après ce verbe.

Par ailleurs, la grammaire turque impose l'emploi des mêmes pronoms, lorsqu'il s'agit des pronoms toniques et des pronoms compléments d'objet direct ou indirect et ce ne sont que des suffixes casuels qui les séparent les uns des autres. Cela a donc causé des problèmes grammaticaux auprès de 28/57% des apprenants du niveau A1. Pour clarifier la situation, si nous supposons que le verbe « regarder » s'emploie avec la préposition « à » en français, nous pouvons citer l'usage incorrect du pronom « il » après la préposition « à » par certains étudiants.

4. Onu ona ver !

on u on a ver Ø
 le aff. accus. le à donner (rad.) 2^e pers. sing. (impér.)
 [one ona ver]
 = Donne-le-lui !

Ici, le problème remarquable que nous trouvons chez les informateurs, c'est qu'ils n'ont pas tenu compte de la suppression de la désinence personnelle « s » du verbe à la deuxième personne du singulier de l'impératif dans la langue de

Molière. De même, seulement 12/5% des étudiants non-avancés ont oublié de déplacer certains pronoms à l'impératif. Ceci se produit également dans l'emploi des pronoms avant le verbe mis à l'impératif, ce qui n'est pas permis en français et par conséquent, entre en jeu le rôle de la langue maternelle.

5. Öz kitabınızı mənə verin !

öz	kitab	ununuz	u	mən	ə	verin
morph. emph. (poss.)	livre	votre	aff. accus.	je	à	donnez

[öz kitabınıza mənə verm]

= Donnez-moi votre propre livre !

Dans cette phrase, la seule chose qui ait attiré notre attention, se réfère toujours à la place des pronoms. En fait, dans l'énoncé turc, le pronom complément d'objet indirect précède celui de l'objet direct à l'impératif. Alors, cela a poussé près de 7% des étudiants (majoritairement débutants) à antéposer le pronom « me » au verbe « donner », ce qui n'est pas plausible en français.

6. Sonra o ağlamağa başladı.

sənra	o	ağlamağ	a	başla	du	Ø
ensuite	il	pleurer	à	commencer (rad.)	aff. passé	3° pers. sing.

[səra o ağlamaya başlade]

= Ensuite, il s'est mis à pleurer.

Les deux erreurs concernant la construction de cette phrase sont l'oubli de la préposition « à » après le verbe « se mettre » ou « commencer » et celui de l'utilisation de l'infinitif après la préposition (37/03 %). Une minorité du public testé a aussi employé la préposition « de », avant l'infinitif, à la place de la préposition « à ».

7. Kim gəldi ?

kim	jəl	dı	Ø
qui	venir (rad.)	aff. passé	3° pers. sing.

[kim jælde]

= Qui est-ce qui est venu ?

La simplicité du turc au sujet des expressions « qui est-ce qui » et « qui est-ce que », en tant que sujet et objet, suscite un problème chez la plupart des apprenants ; en turc, on utilise un seul mot face à ces expressions interrogatives, c'est pourquoi « qui est-ce qui » est parfois transformé incorrectement en « qui est-ce que ».

En outre, il arrive rarement que les informateurs utilisent l'auxiliaire « avoir » pour le verbe de mouvement « venir », le phénomène qui fait preuve de la non-présence de l'auxiliaire en turc, quand on veut s'exprimer dans le temps qui correspond au passé composé du français.

8. Ondan xahiş edirəm ki, çox danışmasın.

on dan xahiş edirəm ki, tʃox danuʃ ma sun
le de demande fais pro. rel. beaucoup parler (rad.) nég. 3^e pers. sing. (impér.)
[ɔnɔn xahiʃ elirəm ke, tʃox danumasun]
= Je le prie de ne pas beaucoup parler.

Nous pourrions souligner quatre erreurs concernant la construction de cette phrase : premièrement, la négligence de la préposition du verbe « prier » ou « demander » (40/74 %) ; deuxièmement, la place adéquate de « ne pas » dans la phrase omise par seulement 6/25% des apprenants (non-avancés) ; troisièmement, la tendance de la plupart des étudiants pour l'emploi de l'adverbe de quantité « beaucoup » à la fin de la phrase ; et enfin, l'utilisation « de lui » au commencement de la phrase par 14/28 % des étudiants du niveau A1, ce qui n'est pas défendu dans la langue turque.

9. Sən bu axşam neçə cümlə yazmısan ?

sən bu axşam neçə dzymlə jaz mu san
tu ce soir combien phrase écrire (rad.) aff. passé comp. 2^e pers. sing.
[sən bu axşam neçə dzymlə jazmusan] (pas de différence)
= Combien de phrases est-ce que tu as écrites ce soir ?

En turc, il n'y a pas de différence entre « quelque » et « combien », autrement dit, les deux adverbes ont une valeur sémantique et structurale équivalente et cela se trouve dans 18/51 % des réponses.

Le français standard exige l'emploi de « est-ce que » au début d'une phrase interrogative, pourtant cela a été oublié dans un grand nombre de constructions. Quelques étudiants (18/51%) qui ont bien utilisé le mot « combien », malgré l'utilisation différente de ce mot dans leur langue maternelle, ont parfois négligé la préposition « de » après cette adverbe de quantité et quelques-uns (37/03 %) ont négligé l'ajout de « s » à la fin du mot « phrase ». Et enfin, la plupart n'ont pas pris en considération l'accord du genre et du nombre du participe passé dans la phrase interrogative.

10. Gülə-gülə gəlirdi.

jylə-jylə	jəl	irdi	Ø
riant	venir (rad.)	aff. imp.	3 ^e pers. sing.

[jylə jylə jəlirde]
= En riant, il venait.

Dans cette phrase, on se rend compte que l'utilisation du gérondif ne cause pas de problème essentiel chez les apprenants turcs. Pour ainsi dire, d'une part, l'expression du gérondif au début de la phrase turque pourrait même être considérée comme favorable à la mise en français de celle-ci que l'on désignera comme un « transfert positif » dans la didactique des langues étrangères, de l'autre, la mobilité relative du gérondif de français apporte sa propre contribution à la construction correcte de la phrase.

11. Bütün bunlar nəyə lazımdır ?

bytyn	bunlar	nəjə	lazım	dur
tout	ceux-ci	pourquoi	nécessaire	est

[bytyn bular nəjə lazımdır]
= Tout cela sert à quoi ?/à quoi ça sert ?

La plupart des apprenants ne sont pas arrivés à discerner la bonne place des mots dans cette phrase ; quelques-uns ont utilisé « c'est pourquoi ? », voire la traduction littérale du turc, et quelques autres apprenants ont employé le verbe pronominal « se servir » au lieu du verbe « servir » et cela vient de leur langue source où ces deux verbes ont une signification identique.

12. Nə üçün onu mənə demədin ?

nə	ytjyn	on	u	mən	ə	de	mə	dı	n
quoi	pour	le	aff. accus.	je	à	dire (rad.)	nég.	aff. passé	2 ^e pers. sing.

[**nəjə** onə mənə demədin]
= Pourquoi ne me l'as-tu pas dit ?

Dans la traduction de cette phrase, l'utilisation de « est-ce que » (au cas où l'on n'a pas recours à l'inversion pour mettre une phrase à la forme interrogative) ou l'inversion même du verbe et du sujet a été oubliée par la majorité des étudiants.

11/11% des informateurs se sont également trompés concernant l'ordre des pronoms et l'usage du pronom avant le « ne » de négation, ce qui est causé par la langue source. A ce propos, un nombre assez négligeable d'étudiants (surtout débutants) avaient du mal à mettre l'adverbe de négation « pas » dans sa place adéquate.

13. Mən nə bədbəxtəm !

mən nə bədbəxt əm
 je que malheureux suis
 [mən nə bədbəxtəm] (pas de différence)
 = Comme je suis malheureux !

Nous nous sommes aperçus que l'influence de la L1, concernant l'utilisation d'un même mot pour indiquer « comment », « quel », « comme » et « que », contribuait à un problème essentiel, car bon nombre des testés ont substitué ces derniers, les uns par les autres. Nous avons même constaté que les apprenants turcs ont parfois utilisé le mot interrogatif « combien » à la place de « comme » ou « que » en début de phrase pour exprimer l'exclamation et cela comprend 29/62% des informateurs.

14. Bu nə bədbəxtlikdir !

bu nə bədbəxtlik dir
 ce que malheur est
 [bu nə bədbəxt**fuluxde**]
 = Quel malheur !

Dans cette phrase, la plupart des informateurs ont non seulement fait les mêmes erreurs que dans la précédente, mais aussi ils ont accolé un verbe au bloc français « Que malheur ! » (par ex. : *Quel malheur est !) sous l'effet de la structure de L1.

15. Hansı kitabı axtarır ?

hansı kitab u axtar ur Ø
 quel livre aff. accus. chercher (rad.) aff. prés. 3^e pers. sing.
 [hansı kıtabe axtarur]
 = Quel livre cherche-t-il ?

Nous découvrons le même problème concernant l'oubli de « est-ce que » et de l'inversion lors de l'utilisation du mot interrogatif au début de la phrase (29/62 %).

16. Heç kəs yox idi .

heç kəs jox idi
 aucun personne non était
 [heç kəs jox ide]
 = Il n'y avait personne.

Par erreur, 25/92% des étudiants n'ont pas supprimé « pas », malgré l'existence de « personne ». En d'autres termes, l'adverbe de négation « pas » et le pronom indéfini « personne » ne peuvent se produire en même temps dans la proposition

française et cette règle est en vigueur, soit que le pronom indéfini « personne » prenne la fonction du sujet, soit qu'il passe pour le complément d'objet.

17. O artıq danıřmaq ist mir.

o artuq danuřmaq ist  mir r  
il plus parler vouloir (rad. n g. aff. pr s. 3^e pers. sing.)

[o artuax danuřmax ist mir]

= Il ne veut plus parler.

Les étudiants n'ont pas bien distingué la bonne place de « plus » dans la phrase ; les uns l'ant posent au verbe « vouloir » et utilisent l'adverbe de négation « pas » avec, sous l'influence de leur langue source (14/81 %) et les autres (29/62 %) ne l'emploient pas entre deux verbes.

18. M n siz   z kitabımı verir m.

m n siz    z krtab um u ver ir  m
je vous à morph. emph. (poss.) livre mon aff. accus. donner (rad.) aff. pr s. 1^{re} pers. sing.

[m n siz   z krtabuume ver m]

= Je vous donne mon propre livre.

Cette phrase a été bien faite, sauf quelques erreurs chez les débutants (28/57%) consistant en l'utilisation du complément d'objet indirect avant le complément d'objet direct qui provient encore de la langue maternelle des étudiants.

19. M n ona pul verdim.

m n  n a pul ver dı m
je le à argent donner (rad.) aff. passé 1^{re} pers. sing.

[m n  n a pul verdim] (Pas de différence)

= Je lui ai donné de l'argent.

74/07 % des informateurs ont oublié d'employer la préposition « de » avant le nom « argent » et cela vient de leur langue maternelle dans laquelle on ne se sert pas de la préposition pour exprimer une quantité indéterminée.

L'emploi du pronom complément direct « l' » au lieu du pronom complément indirect « lui » était une autre erreur commise par 18/51 % des étudiants qui évoque la même caractéristique concernant les pronoms de la langue turque que nous avons déjà expliquée dans la phrase numéro 3.

20. Ondan m n  ver!

 n dan m n   ver à
 a de je à donner (rad.) 2^e pers. sing. (impér.)

[ nndan m n  ver]

= Donne-m'en !

Dans 25/92% des réponses, le pronom « en » est utilisé, sous l'emprise de la langue turque, avant le pronom « moi », alors que « moi » doit avoir la priorité d'après la grammaire de la langue française et la majorité des débutants n'ont pas de nouveau pensé à enlever à l'impératif le « s » de la deuxième personne du singulier. Par surcroît, un nombre limité d'étudiants ont intégré la préposition « de » entre le verbe « donner » et le pronom « en », ce qui témoigne des traces des langues turque et persane.

Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que l'écart structural de la langue turque et celle de Molière a conduit beaucoup d'apprenants turcophones de FLE à transmettre les caractéristiques de leur langue maternelle dans le processus d'apprentissage. Du fait que le turc appartient aux langues synthétiques, ou plutôt agglutinantes, et le français étant classé parmi les langues analytiques, on a constaté auprès des apprenants turcophones de FLE les erreurs qui en découlaient. En effet, la morphosyntaxe turque réunit en un seul mot plusieurs morphèmes pour exprimer les fonctions, alors que des mots autonomes s'en occupent dans la langue française. Donc, cela a parfois gêné la progression souhaitée chez les apprenants turcs.

Partant de l'analyse des phrases faites par des apprenants turcophones de FLE, on pourra prétendre que ceux-ci confondent souvent, sous l'effet de la L1, la place des pronoms personnels, de l'adjectif, du complément d'objet direct/indirect et de l'adverbe. Il est à remarquer que la formation des phrases impératives, négatives et interrogatives causait respectivement le plus de problèmes pour les apprenants. De plus, comme le turc ne possède pas d'articles définis et partitifs, quelquefois les étudiants ont oublié de les employer. Par ailleurs, d'autres difficultés qu'ont affrontées les apprenants turcophones de FLE consistent à appliquer ou non les prépositions qui précèdent un verbe à l'infinitif et à respecter les règles d'accord, ce qui n'existe pas en turc. En fin de compte, bien que le rôle important de la langue turque soit bien révélé dans le processus d'apprentissage des turcophones de FLE, on est tombé sur une autre contribution cruciale dont l'étude détaillée reste à faire : les implications du plurilinguisme des apprenants turcophones sur l'apprentissage du français.

Bibliographie

- Akinci, M. A. 1992. *Deixis et système verbal : comparaison entre le français et le turc*, Université Stendhal-Grenoble III, Saint-Martin-d'Hères.
- Chiss, J. L. et al., 1983. *Linguistique française*. Paris : Hachette.

- Delatour, Y. et al., 1991. *Grammaire du français : cours de la civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Ershadi, B., 2014. « Une réflexion sur la diversité culturelle et l'intégration ; l'exemple des Azéris », *La revue de Téhéran*, n° 104, juillet 2014.
- Germain, C. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec : Centre Educatif et Culturel inc.
- Ghavimi, M., Fatemi, G. 2002. *Composition française*. Téhéran : Presses Universitaires d'Iran.
- Golstein, B. 1999. *Grammaire du turc : ouvrage pratique à l'usage des francophones*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Grevisse, M. 1980. *Le bon usage*, Paris : Gembloux, Duculot.
- Johanson, L., Ágnes Csató, É. 1998. *Les langues turques [The Turkic Languages]*, Londres-New York, Routledge.
- Kamal, A., Michel, M. 2008. *Parlons azerbaïdjanais*, Paris : L'Harmattan.
- Mahmudova, S. 2012. *Analyse syntaxique des proverbes azerbaïdjanais*, Université des Langues, Bakou.
- Rahmatian, R. 2012. *Dictionnaire trilingue Modares : concepts fondamentaux et spécialisés en didactique des langues*. Ispahan, Sepahan.
- Rahnamayekooyan, B., Hemmati, S. 2019. « The interference of turkish language syntax in the learning process of french-language learners ». *International Journal of Humanities and Social Development Research*, Volume 3, n° 1, p. 31-42.



Regards documentaires sur la recherche francophone iranienne et perspectives pour *Synergies Iran* : de l'orientalisme au verbo-tonalisme

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne
GERFLINT, France
sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

Reçu le 12-01-2020 / Évalué le 17-02-2020 / Accepté le 01-03-2020

Résumé

C'est en portant nos regards sur le paysage éditorial francophone iranien directement visible en ligne que nous saluons la fondation de la revue *Synergies Iran* et la parution, en 2020, de son premier numéro. Cette démarche s'effectue dans un premier temps de façon globale, dans le but de rassembler des institutions et associations qui œuvrent, chacune à sa manière, depuis la 2^e moitié du XX^e siècle, pour la diffusion des études iraniennes. Puis dans un second temps, la démarche se précise afin de sonder les contenus scientifiques iraniens présents sur le Réseau des publications du GERFLINT, *Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale* fondé dans les années 1998-2001. Après avoir présenté quelques caractéristiques de son fonctionnement éditorial et interrogé la *Base du Gerflint*, nous obtenons une sélection de cinq publications d'auteurs francophones d'Iran. Le compte rendu de lecture de ce recueil varié contribue alors à montrer combien la revue *Synergies Iran* se trouve à la fois sur des rails déjà solides et face à de nombreux défis et perspectives.

Mots-clés : Iran, édition francophone, recherche documentaire, littérature persane, didactique de la langue-culture française

نکاهی مستند به پژوهش های انجام گرفته به زبان فرانسه در ایران و چشم انداز مجله سینرژئی ایران:

از شرق شناسی تا کلامی-لحن کرایبی

چکیده

در پژوهش حاضر با نگاهی مستند به مقالات ایرانی منتشر شده به زبان فرانسه که همگی به صورت آنلاین در دسترس هستند، قصد داریم پایه گذاری مجله سینرژئی ایران و همچنین چاپ اولین شماره از این مجله را در سال 2020 ارج نهیم.

بدین منظور، در ابتدا به صورت کلی به بررسی سازمان ها و انجمن هایی که هر یک به نوبه خود سهمی در اشاعه مطالعات ایرانی به زبان فرانسه از نیمه دوم قرن بیستم میلادی تا کنون دارند خواهیم پرداخت و سپس با مطالعه دقیق تر موضوعات علمی مورد بحث در مقالات منتشر شده ایرانی در مجلات گروه (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale) GERFLINT لازم به ذکر است که این گروه میان سالهای ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۱ تأسیس شده است. و در پایان، با اشاره به مشخصه های عملکرد این مجموعه انتشاراتی و همچنین با استفاده از پایگاه داده ای GERFLINT، به بررسی 5 مقاله منتشر شده به زبان فرانسه از نویسندگان ایرانی در این سری مجلات خواهیم پرداخت. هدف اصلی در پژوهش حاضر روشن کردن این مطلب است که مجله سینرژئی ایران تا چه اندازه بر پایه زیر ساخت ها استوار و نیز در برابر چالش ها و چشم اندازها متعدد قرار دارد.

واژگان کلیدی: ایران، انتشارات فرانسه زبان، پژوهش مستند، ادبیات فارسی، آموزش زبان و فرهنگ فرانسه.

Documentary approach on francophone-Iranian research and viewpoints on *Synergies Iran*: from orientalism to verbotonalism

Abstract

Focusing on the francophone-Iranian editorial panorama, directly available online, we welcome the foundation of the journal *Synergies Iran* and the appearance of its first number, in 2020. Firstly, the attention takes a global approach with the aim of bringing together those institutions and associations which work -each one in its own way- on the diffusion of Iranian studies from the second half of 20th century until the present day. Secondly, the aim is to examine in more depth Iranian scientific topics, existing in the publication Net of GERFLINT (*Groupe d'études et de recherche pour le français*), a Group of studies and research for the French language, founded in the years 1998-2001. Initially, we present some characteristics of its editorial method. Subsequently, having checked with the database of GERFLINT (*Base du Gerflint*), we find a selection of five publications from francophone-Iranian authors. The review of these assorted publications contributes to an understanding of how the journal *Synergies Iran* stands on a solid foundation and yet faces numerous challenges and perspectives.

Keywords: Iran, francophone edition, documentary research, Persian literature, didactics of French language and culture

Introduction

Comme les auteurs des liminaires de ce premier numéro de la revue *Synergies Iran* l'ont si justement remarqué, la première livraison de la revue *Synergies Iran* est un événement pour l'expression scientifique francophone en général et, en particulier, pour la recherche francophone iranienne en sciences humaines internationalement diffusée à texte complet en accès libre et gratuit pour les lecteurs.

Ce nouveau développement du *réseau des revues Synergies du GERFLINT* (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) en cette année 2020, s'inscrit dans l'essence de son esprit fondateur depuis deux décennies d'espaces éditoriaux francophones géographisés. Ces espaces possèdent ces caractéristiques fondamentales :

- ils sont français, le lieu de publication et titulaire des revues se trouve en France, le dépôt légal de la publication à la Bibliothèque Nationale de France ;
- ils sont francophones : les articles de chaque numéro doivent être majoritairement en langue française, à l'exception de 2 ou 3 articles qui peuvent être rédigés dans d'autres langues pour les chercheurs non francophones spécialisés dans les lignes de recherches des coordinations scientifiques de numéro ;

- ils sont géographiquement, linguistiquement et culturellement localisés, l'inscription de cette contextualisation plurielle étant gravée dans la seconde partie du titre de la revue (ici *Synergies Iran*), dans la priorité donnée au soutien, à la formation, à l'accueil des doctorants et chercheurs iraniens, dans la présence de titre, résumés, mots-clés en persan (dans le cas de *Synergies Iran*) pour chaque article ;
- ils sont internationaux dans la mesure où chaque revue est scientifiquement, éditorialement, numériquement reliée à toutes les revues et publications du Gerflint, où les comités d'évaluateurs appartiennent à des pays différents, où chaque numéro est aussi ouvert à la participation d'auteurs de tous pays situant leur recherche dans la coordination scientifique thématique du numéro ;
- ils sont de qualités scientifiques et éditoriales reconnues, non seulement grâce aux travaux de ses différents évaluateurs intervenant successivement à plusieurs niveaux (double évaluation nationale et internationale à l'aveugle par les pairs pour chaque article, évaluations et corrections des manuscrits par le Pôle éditorial international du Gerflint, décision finale par la Direction des publications de l'éditeur Gerflint), mais aussi grâce à l'intégration et le suivi des meilleurs critères d'indexations internationales.

Cet heureux événement est l'occasion de diriger tout d'abord nos regards, sans la moindre prétention d'exhaustivité, vers les espaces de diffusion des recherches menées par les francophones iraniens et chercheurs dont l'objet d'étude est en rapport direct avec ce pays dans les domaines des Sciences Humaines et Sociales. Nous nous centrerons ensuite sur les contenus des recherches iraniennes publiées par le Gerflint, considérant que la mise en relief de ces travaux pionniers peuvent être considérés comme une base, un fondement, une racine sur lesquels la revue *Synergies Iran* pourra toujours s'appuyer.

Nous poursuivons par conséquent l'objectif d'obtenir une meilleure connaissance de la nature de ces sources et ressources iraniennes internationales et de dégager, en lien avec la couverture thématique générale de *Synergies Iran* (commune à toutes les revues du Gerflint : *Ensemble des Sciences Humaines et Sociales, Culture et communication internationales, Sciences du langage, Littératures francophones, Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures, Éthique et théorie de la complexité*) des perspectives séduisantes et pertinentes pour cette nouvelle revue.

Institutions et publications consacrées à la recherche francophone iranienne

Chaque chercheur francophone international se trouve au cœur de deux mouvements conjoints : il est à la fois mobilisé par les publications scientifiques et la situation du français dans son pays et intéressé par les recherches menées dans des horizons lointains¹. Si l'on se rapproche de l'Iran, on découvre l'œuvre et la production scientifique de plusieurs institutions ancrées dans l'Histoire des études francophones iraniennes. Nous en avons repéré et sélectionné six, présentées ci-dessous dans l'ordre chronologique de leur fondation.

1. *L'Institut français de recherche en Iran (IFRI)*², établissement culturel situé à Téhéran, fondé en 1983, né (selon sa présentation sur son site officiel) de la fusion de la *Délégation Archéologique Française en Iran (DAFI) créée en 1897* et de *l'Institut Français d'Iranologie de Téhéran (IFIT) fondé en 1947 par Henry Corbin*. Rattaché à la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères), sa riche activité éditoriale comprend la revue *Abstracta Iranica*, « revue de bibliographie sélective et critique pour le monde irano-aryen ; elle rend compte des travaux concernant tous les aspects de la culture et de la civilisation iraniennes, des origines à nos jours³ ».
2. L'université de Tabriz (Iran) édite la revue *Recherches en langue et littérature françaises*⁴ dont l'ancienneté est soulignée par le texte de présentation de sa rédaction : « Publiée dès 1948 dans le cadre de la Revue de la Faculté des Lettres de l'Université de Tabriz, et ensuite en 1968, sous le nom de la Revue de la Faculté de la Littérature et des Sciences Humaines, cette revue fut l'une des plus anciennes revues universitaires en Iran consacrées à la littérature et aux sciences humaines ».
3. *L'Association pour l'avancement des études iraniennes (AAEI)*⁵ a été fondée à Paris en 1970. Son objectif est « la préparation et la publication de tous travaux et enquêtes de caractère strictement scientifique ou pédagogiques utiles à l'avancement des études iraniennes ». Elle publie deux revues : *Studia Iranica*⁶, soutenue par *l'Institut des Sciences Humaines et Sociales* du CNRS et *Cahiers de Studia Iranica*⁷.
4. *Mondes Iranien et indien* (CNRS, Inalco, EPHE, Sobonne Nouvelle)⁸, créé en 1995, se définit comme un *laboratoire pluridisciplinaire consacré à l'étude des aires culturelles iraniennes et indiennes*. Les listes des publications des résultats des recherches de ses membres sont facilement accessibles sur son site, celles des dépôts dans l'archive ouverte en sciences de l'homme et de la société (HALSHS) depuis 2012 par exemple⁹.

5. L'*Association Iranienne de Langue et Littérature Française (AILLF)*¹⁰ est l'éditeur de la revue francophone iranienne de didactique, culture, littérature intitulée *Plume*¹¹. Le premier volume de cette revue est paru en 2005. L'AILLF a participé au *Livre blanc de la FIPF* comme nous le verrons *infra*.
6. *Lettres Persanes*¹² est un site francophone qui a pour but de sélectionner et diffuser la traduction d'articles de presse publiés en Iran. Misant sur la qualité des publications, il ne s'adresse pas seulement aux journalistes mais aussi aux chercheurs et étudiants.

D'autres sites et blogs consacrés à la francophonie iranienne sont actifs mais nous ne les mentionnerons pas dans ces lignes en raison de leur caractère plus journalistique (annonces, revues de presse, commentaires, etc.) que scientifique.

À part ces six lieux spécialisés en études iraniennes, nous avons trouvé peu d'articles en français dans des revues scientifiques françaises en sciences du langage, linguistique et didactique du français, encore moins s'il s'agit de les repérer dans des éditions récentes en accès libre. La question est de savoir maintenant si des articles correspondant au profil iranien recherché sont repérables sur le réseau des publications du Gerflint et dans les *Revue Synergies du Gerflint*. Dans l'affirmative et si leur nombre est suffisamment significatif, dans quels domaines leurs recherches évoluent-elles ?

Études et recherches iraniennes publiées par le GERFLINT

En interrogeant la base documentaire centrale du Gerflint intitulée *Base du Gerflint*¹³, cinq publications en langue française d'auteurs iraniens appartenant à des universités iraniennes apparaissent. Nous les avons sélectionnées en fonction de l'importance majeure ou exclusive donnée à l'Iran dans leur article ou leurs contributions. Ceux-ci ont été coordonnés dans les revues *Synergies Inde* (Sadjedi, 2009 ; Shahpar-rad, Hossein-zadeh, 2019), *Synergies Turquie* (Rahnamayekooyan, Parivash, 2017), *Synergies Europe* (Zarekar, Rahmatian, 2017) et dans la collection scientifique *Essais francophones* (Cucq, dir. 2016). D'autres articles prennent en compte l'Iran dans des domaines variés (littératures, art et culture persans, langues en entreprise, multilinguisme, etc.) mais dans une moindre mesure (Lafont, 2006 ; Montenay, 2013 ; Sebbar, 2008). Cette proportion, certes réduite par rapport à l'étendue et la profondeur de la *Base du Gerflint* traduit au moins un niveau d'adéquation de ces recherches iraniennes avec les thématiques proposées et scientifiquement coordonnées par plusieurs revues du Gerflint. Ce sous-ensemble iranien très discret jusqu'alors, que nous mettons au-devant de la scène documentaire, se

distingue par les qualités littéraires, linguistiques, culturelles et didactiques de ses articles et contient les germes de la naissance de la revue *Synergies Iran*. Si l'on regarde précisément cette sélection, deux grands axes se dégagent clairement : orientalisme et littérature persane d'une part, didactique et verbo-tonalisme d'autre part.

1. Orientalisme et littérature persane moderne

L'article de Tahmouress Sadjedi (Université de Téhéran, Iran) intitulé *Le Divan de Goethe à l'origine du courant orientaliste européen* a été publié en 2009 dans la revue *Synergies Inde*. Il retrace l'histoire de la rencontre irrésistible entre l'orientalisme et le romantisme. Le lecteur mesure le rôle déterminant, dans cette histoire mondiale, d'un faisceau de sources et ressources manuscrites et humaines. L'article suit les travaux passionnés et acharnés de Goethe, dont l'*érudition orientale* finit par être *louée partout en Europe*. L'élaboration progressive du *Divan* de Goethe provoque alors une sorte de réaction en chaîne chez les auteurs romantiques européens, Victor Hugo en tête :

Les conséquences de cette tentative de Goethe sont alors plus éclatantes en France qu'ailleurs. Dix ans après la publication du Divan, Victor Hugo, le jeune poète romantique de l'époque, donne la réplique à ce recueil et présente le sien sous le nom d'Orientales (1829) (p. 157).

Les auteurs montent également les influences déterminantes de l'œuvre traductologique d'orientalistes européens iranisans comme l'Autrichien Joseph von Hammer-Purgstall (traducteur en allemand du *Divan* de Hafez, poète persan du XIV^e siècle) pour ne citer que lui et celle de *conseillers en littérature orientale* choisis par les auteurs romantiques pour les guider dans ce courant, dans cette *renaissance* orientale et humaniste.

Le second article littéraire que nous avons sélectionné est celui de Katayoun Shahpar-rad et Azine Hossein-zadeh (Université Hakim Sabzévéri, Iran). Publié en 2019 dans le numéro le plus récent de la revue *Synergies Inde*, l'étude intitulée *L'image de l'Inde dans l'œuvre de Hédayat : la naissance du féminin mystérieux* porte sur l'écrivain iranien Sadegh Hédayat (1903-1951) et l'influence de la culture indienne sur son œuvre dont la construction d'une image de la femme indienne en liaison avec *l'idéal féminin de la littérature classique persane*. Les auteurs se centrent sur l'analyse de deux de ses ouvrages : *La Chouette aveugle*, considérée comme *l'œuvre phare de la littérature persane moderne* puis *Sampingué* :

[...] nous allons voir comment Hedayat se nourrit de certains éléments de la culture indienne pour forger une conception métissée du féminin, à la fois indienne et iranienne pour donner naissance à ce que l'on appelle désormais en Iran, le mythe du féminin hedayatien, mythe à double figure - la femme éthérée et la garce, selon la terminologie de l'auteur - où s'illustre pleinement le pessimisme profond de l'écrivain (p. 42-43).

À l'issue de la lecture de cet article, le lecteur occidental comprend pourquoi et combien une bonne connaissance de la pensée et de l'œuvre de Sadeqh Hedayat est incontournable pour mieux voyager au cœur de la littérature romanesque iranienne.

2. Didactique de la langue française et verbo-tonalisme

Poursuivant nos regards sur cette petite sélection de cinq articles, il s'agit maintenant de se fixer sur les trois publications retenues en didactique de la langue-culture française en Iran.

Nous comptons tout d'abord, en 2016, sur une description de la situation du français dans ce pays. L'Iran, fait partie de la liste des 108 pays ayant participé au *Livre blanc de la FIPF*, vaste enquête à l'échelle mondiale dirigée par Jean-Pierre Cuq qui portait sur l'enseignement du français dans ces pays, menée entre les années 2013 et 2016 dont les résultats ont été publiés dans le volume 3 de la Collection scientifique du Gerflint « Essais francophones » sous le titre complet : *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF, Fédération internationale des professeurs de français. Projet réalisé avec le concours de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF)*.

C'est dans le chapitre 6 de cet ouvrage intitulé « Commission Asie-Pacifique » (p. 131-148) que l'on trouve les informations relatives à la situation de l'enseignement du français en Iran, transmise par l'*Association Iranienne de Langue et Littérature françaises* (AILLF), seule association iranienne présente sur la « Liste des associations ayant participé à l'enquête » (p. 267-273). Puisque les résultats de tous les pays de la zone Asie-Pacifique qui ont participé au projet se trouvent exposés dans ce même chapitre, nous allons extraire et rassembler toutes les données concernant exclusivement et nommément l'Iran répondant aux questions de l'enquête.

1. Langues enseignées dans le pays

En Iran, on apprend l'anglais et l'arabe, le français comme troisième langue étrangère est enseigné en option (p. 134).

2. Effectifs d'apprenants dans le secondaire

En Iran, 5% des élèves scolarisés dans le secondaire et 3% en école de base sur le plan national apprennent le français (p. 135).

3. L'enseignement en français

En Iran, l'école internationale en langue française scolarise 500 élèves dans le primaire aussi bien que dans le secondaire (p. 138).

4. Conditions et formation initiale et continue des professeurs de français

On recense en Iran une cinquantaine de professeurs pour le primaire, une centaine pour le secondaire et une centaine pour le supérieur. Les professeurs natifs travaillent uniquement à l'école française. Ils peuvent aussi enseigner plusieurs matières comme l'histoire ou les sciences. Les professeurs contractuels sont peu payés tandis que la situation est satisfaisante pour les professeurs titulaires (salaires 4 fois supérieur à celui des contractuels). Pour l'université, le doctorat est nécessaire. Pour être titulaire, il faut de 1 an à trois ans pour l'obtenir (p. 140).

5. Valeurs véhiculées par l'enseignement du français

En Iran, pour les professeurs les valeurs culturelles et démocratiques l'emportent sur l'aspect économique rejoignant dans ce classement le Japon et la Corée (p. 142).

6. Motivations

En Iran, les motivations sont principalement culturelles et s'inscrivent dans un dialogue entre la culture perse et la culture française (p. 142).

En Iran, le choix est souvent un choix par défaut en fonction des notes obtenues pour l'entrée à l'université mais une fois que l'apprentissage a débuté, la motivation devient plus importante (p. 143).

Nous n'avons pas trouvé d'autres données concernant l'Iran dans cet ouvrage. Elles sont cependant suffisantes pour se faire une idée de la situation plutôt difficile de l'enseignement du français en Iran à tous les niveaux de l'éducation, reposant avant tout sur l'attrait culturel, ce qui demeure cependant un précieux atout. Dans l'enseignement supérieur, les effectifs recensés concernent les enseignants (« une centaine ») mais nous n'avons pas pu trouver le pourcentage d'étudiants de français. Ces données ayant été recueillies en 2016 voire avant, les futurs auteurs de *Synergies Iran* pourront à loisir les reprendre, analyser, compléter, actualiser et développer. Toutes les conditions, forces et faiblesses confondues, sont réunies pour que les réalisateurs et acteurs de *Synergies Iran* soient motivés.

Les deux articles suivants nous dirigent justement vers la recherche universitaire iranienne pour l'enseignement-apprentissage du français, au plus près des apprenants étudiant le français en milieu universitaire iranien. Les lecteurs verront, à travers ces deux articles, que les apprenants de français dans le supérieur en Iran sont fort heureusement nombreux puisqu'ils se comptent par centaines...

L'article de Behrooz Rahnamayekooyan et Parivash Safa (Université Tarbiat Modares, Iran), intitulé *Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère* a été publié dans la revue *Synergies Turquie* en 2017. Recherche menée dans le contexte de l'Université de Tabriz (Iran) et le domaine du traitement et de l'analyse des erreurs, l'attention est attirée de prime abord par cette rencontre des langues turque et française en Iran puis par le choix effectivement original de se fixer sur les erreurs intralinguales alors que ce sont le plus souvent les erreurs interlinguales qui mobilisent toute l'attention de l'enseignant-chercheur en langue étrangère. À travers l'analyse des erreurs effectuée, le lecteur occidental découvre un environnement didactique, linguistique et culturel certainement méconnu :

[...] notre démarche consiste en une étude analytique de 14 phrases françaises que 270 apprenants turcophones de FLE ont construites à partir des phrases turques. A vrai dire, les informateurs ont été choisis d'une manière aléatoire parmi les étudiants de l'Université de Tabriz qui préparaient une licence ou un master de langue et littérature françaises à l'année académique 2014-2015, ainsi que parmi les apprenants des niveaux A1-B2 à l'institut de langue Tchitsazan qui se situe lui aussi à Tabriz. Cette ancienne capitale iranienne est au nord-ouest du pays et on y parle l'azéri, une langue turque. En effet, l'azéri a connu différents appellatifs. Javad HEYAT, grand turcologue, avait une prédilection pour « le turc azéri/azerbaïdjanais » (p. 32).

L'analyse des auteurs aboutit à un constat intéressant de présence supérieure des interférences intralinguales sur celles des erreurs interlinguales qui devrait, à notre sens, encourager les chercheurs en didactique du français d'autres contextes géolinguistiques et culturels à effectuer davantage ce genre de vérifications et à une défense d'un traitement de l'erreur fondé sur le rôle indispensable et profitable des erreurs dans la progression de l'apprenant. Notons que cette conception moderne du traitement de l'erreur rejoint celle qui a été défendue par le structuro-globalisme et le verbo-tonalisme que l'on va d'ailleurs rencontrer à travers l'article suivant, élaboré dans la même université.

En effet, l'article de Fatemeh Zarekar et Rouhollah Rahmatian, en collaboration avec Parivash Safa (Université Tarbiat Modares, Iran) s'intitule *Le degré d'influence*

de la verbo-tonalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère. En tant que coordinatrice scientifique et éditoriale du numéro de la revue *Synergies Europe* dans lequel cet article a été publié en 2017, nous en avons déjà fait une présentation¹⁴. Les auteurs consacrent un long paragraphe (1.4) à la *Méthode verbo-tonale et son impact dans l'enseignement-apprentissage des langues* (p. 94-97). Nous aimerions souligner aujourd'hui dans cet article la *problématique du passage à l'écrit* et par conséquent la gestion délicate et déterminante des rapports entre l'oral et l'écrit :

La méthode verbo-tonale n'aurait pas été conçue sans les idées de la méthodologie SGAV (Structuro-global audio-visuelle), et la collaboration entre Guberina et Rivenc reste toujours incontestable. Selon ce dernier (2013), les renouvellements dans la didactique du français langue étrangère doivent énormément aux idées de Petar Guberina et de celles de Charles Bally. L'accent étant mis sur la communication orale avec toutes ses manifestations dans cette méthode, la langue écrite poursuivra la langue orale pour diminuer les effets néfastes d'une approche inversée. Ainsi, les connaissances langagières mentales, accumulées par l'oreille, ne recevront pas de nuisance de la forme visuelle. Et justement au contraire, celle-ci sera mieux acquise à l'aide des choses présentes dans la mémoire, qui ont une représentation vocale à l'esprit (p. 96).

Ajoutons au passage que cette *problématique du passage à l'écrit* (généralement oubliée désormais) ne prend de nos jours aucune ride mais au contraire des dimensions exceptionnelles aux nombreuses variables (in)contrôlables puisque, comme nous savons et voyons, les apprenants (adultes et grands/moins grands adolescents), s'ils peuvent vivre « connectés au monde », ont en main, sous les yeux et dans les oreilles, en très grande abondance, en quasi-permanence, accès à la représentation écrite des sons de la langue et aux combinaisons sonores de la langue, quand et comme bon leur semble (sauf, peut-être pendant quelques heures d'exposition hebdomadaire aux conditionnements et actions directs d'un enseignement présentiel). Cet environnement numérique extraordinaire, où la traduction automatique écrite et visuelle joue un grand rôle, représente un défi pour l'enseignant du XXI^e siècle qui souhaiterait, en priorité, former l'oreille de ses apprenants aux sons et à la musique de la langue française, les aider à se forger une solide mémoire auditive et rythmique en français tout en prévenant les *nuisances de la forme visuelle* que l'on observe souvent dans leurs lectures et expressions orales et dans leurs transcriptions/représentations écrites des sons perçus en l'absence de correcteur automatique de ces *nuisances*.

En ces temps d'Hommages rendus au Professeur Paul Rivenc (Cortès, 2019), c'est une grande satisfaction d'avoir pu sélectionner un article d'auteurs iraniens portant

en grande partie sur le SGAV et sur la théorie et la pratique du verbo-tonalisme en Iran, dans le monde. Aucun doute sur le fait que Paul Rivenc se serait fortement réjoui de la sortie du premier numéro de la revue *Synergies Iran* comme il a tant apprécié toutes les revues du Gerflint qui ont été fondées, qu'il a vu prospérer, auxquelles il a contribué avec grand enthousiasme.

Conclusion

Des regards ont sans doute été déjà portés, depuis une vingtaine d'années, sur les revues du Gerflint par les chercheurs francophones iraniens dans l'intention de proposer un article avec la difficulté de vaincre certains obstacles tels que l'incompatibilité thématique d'appels à contributions trop éloignés de leur contexte, la limite des espaces éditoriaux disponibles, les délais de publication, un niveau d'expression scientifique en français à approfondir, la reconnaissance universitaire des publications des chercheurs en sciences humaines résolument limitée à un nombre extrêmement réduit de systèmes internationaux d'indexations des revues scientifiques, etc. Il va sans dire que la fondation de *Synergies Iran* soulage et lève bon nombre de ces obstacles. Ainsi, les doctorants et chercheurs ont désormais à leur disposition, un appel à contributions permanent¹⁵ qui leur est spécialement destiné, avec toutes les consignes à suivre dans le cadre duquel ils peuvent s'inscrire à tout moment auprès de la Rédaction de *Synergies Iran* afin de proposer et faire évaluer leurs projets d'article et de comptes rendus de lecture. Ils pourront aussi répondre aux appels à contributions thématiques que cette revue lancera. En outre, l'inscription des auteurs présents et à venir de la revue *Synergies Iran* dans *le Programme mondial de diffusion et d'indexations internationales du GERFLINT* leur assure des perspectives de grandes diffusions, visibilité et reconnaissances internationales.

Le simple fait de se rapprocher de ces cinq contributions iraniennes dans les publications du Gerflint permet de comprendre combien *Synergies Iran*, comme ses proches consœurs *Synergies Inde* et *Synergies Turquie* (apparues naturellement dans notre étude) sont des ponts importants pour la connaissance et la compréhension mutuelles entre les cultures orientale et occidentale exprimées sans exclusive linguistique en langue française. De façon plus pragmatique, *Synergies Iran* augmente l'espace éditorial d'expression scientifique francophone des chercheurs iraniens et iranisans et par conséquent le potentiel de la visibilité internationale de leurs travaux. Le développement de cet espace est également un atout pour tous les éditeurs scientifiques (dont nous avons dressé une liste dans la première partie de cet article) qui publient des études iraniennes en sciences humaines et sociales que ce soit en Iran, en France ou dans d'autres pays puisque *Synergies Iran* offre

une rubrique consacrée aux comptes rendus de lecture (s'ils sont rédigés en langue française) d'ouvrages, de numéros de revue, de recherches.

Nous encourageons vivement, dans un futur immédiat, proche et lointain, la participation au numéro 2 (à paraître en 2021¹⁶) et aux numéros suivants, sur un rythme annuel, de tous les acteurs intéressés et félicitons chaleureusement toute l'équipe de la revue *Synergies Iran*, en particulier sa Rédactrice en chef, Madame Marjan Farjah, Professeure de l'Université Allameh Tabataba'i, pour cette belle entreprise.

Bibliographie

Cortès, J. 2019. « Préface. Hommage à Paul Rivenc (1925-2019) ». *Synergies Algérie*, n° 27, *Recherches algériennes et internationales en langues-cultures française et arabe : Entre renouveau et modernité*, Aouadi, S., Aubin, S. (Coord), p. 7-12. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie27/preface.pdf> [Consulté le 05 janvier 2020].

Cuq, J-P. 2016. *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*. Volume 3, Collection *Essais francophones*. GERFLINT : Sylvains-les-Moulins. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_3.pdf [Consulté le 04 janvier 2020].

Lafont, J-M. 2006. « Les Fables de La Fontaine aux Indes. Imam Bakhsh Lahori et l'école artistique de Lahore ». *Synergies Inde*, n° 1, *Approche polyphonique de la Langue et de la Culture françaises dans l'Inde historique et contemporaine*, Vencatesan, V. (Coord), p. 145-171. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Inde1/lafont.pdf> [Consulté le 03 janvier 2020].

Montenay, Y. 2013. « Comment sensibiliser les entreprises au plurilinguisme ? La leçon d'une expérience de PME à l'étranger », *Synergies Italie*, n° 9, *Le plurilinguisme en entreprise : un défi pour demain*, Mattioda, MM. (Coord.), p. 165-171. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Italie9/montenay.pdf> [Consulté le 06 janvier 2020].

Rahmatian, R. 1996. *Acquisition d'une compétence linguistique en français chez des étudiants iraniens*. Thèse dirigée par Paul Rivenc, Toulouse 2.

Rahnamayekooyan, B., Safa, P. 2017. « Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère ». *Synergies Turquie*, n° 10, *La francophonie et ses impacts didactiques, linguistiques et littéraires*, Gümüş, H., Şavlı, F. (Coord), p. 29-39. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie10/rahnamayekooyan_parivash.pdf [Consulté le 03 janvier 2020].

Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergies Espagne*, n° 6, *Charles Bally : Moteur de recherche en sciences du langage*, Aubin, S. (Coord.), p. 145-159. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [Consulté le 05 janvier 2020].

Sadjedi, T. 2009. « Le *Divan* de Goethe à l'origine du courant orientaliste européen ». *Synergies Inde*, n° 4, *De l'Orientalisme à l'Humanisme en crise : Ponts entre l'Inde et l'Europe*, Vencatesan, V., Benoît, P. (Coord), p. 153-159. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Inde4/tahmouress.pdf> [Consulté le 03 janvier 2020].

Sebbar, L. 2008. « Une littérature du divers ». *Synergies Monde*, n° 5, *Faire vivre les identités francophones*, Cortès, J., Dhaouadi, H., Janin, P. (Coord.), p. 175-178. [En ligne] : <https://www.gerflint.fr/Base/Monde5/sebbar.pdf> [Consulté le 05 janvier 2020].

Shahpar-rad, K., Hossein-zadeh, A. 2019. « L'image de l'Inde dans l'œuvre de Hédayat : la naissance du féminin mystérieux ». *Synergies Inde*, n° 8, *Des Indes à l'Inde : perceptions transculturelles*, Vencatesan, V. (Coord), p. 41-53. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Inde8/shahpar_hossein.pdf [Consulté le 03 janvier 2020].

Zarekar, F., Rahmatian, R. 2017. « Le degré d'influence de la verbo-tonalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère ».

Synergies Europe, n° 12, *Convergences didactiques internationales et enseignement-apprentissage du français*, Aubin, S. (Coord), p. 89-104. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Europe12/zarekar_rahmatian.pdf [Consulté le 04 janvier 2020].

Notes

[Liens consultés le 06 janvier 2020]

1. Notons que le Gerflint facilite cette tâche grâce à sa Base bibliographique en ligne, la *Base du Gerflint* que nous interrogerons dans la seconde partie de cet article. URL : <https://gerflint.fr/Base/base.html>

Elle rassemble en effet en un même lieu et sans barrières plusieurs milliers d'études et de recherches contextualisées dans un très grand nombre de pays et produites depuis deux décennies. Cette disponibilité, cette stabilité, cette accessibilité scientifiques, éditoriales et numériques permettent, par exemple, au chercheur francophone d'Amérique latine de se rapprocher rapidement de la pensée de son homologue asiatique ou au chercheur scandinave de se trouver à proximité de ses collègues ibériques.

2. URL de son site : <https://ifriran.org/>

et de sa présentation : <https://ifriran.org/ifri/presentation/>

3. <https://ifriran.org/publications/abstracta-iranica/>

4. <https://france.tabrizu.ac.ir/>

5. <http://studiairanica.com/asso/?lang=fr>

6. <http://studiairanica.com/asso/publications/studia-iranica?lang=fr>

7. <http://studiairanica.com/asso/publications/cahiers-de-studia-iranica?lang=fr>

8. <https://www.iran-inde.cnrs.fr/?lang=fr>

9. <https://www.iran-inde.cnrs.fr/productions-scientifiques/publications-dans-halshs/?lang=fr>

À noter que l'archivage d'un article publié dans *Synergies Iran* (version éditeur exclusivement) est autorisé et que tout article publié dans cette revue peut par conséquent être déposé dans HALSHS. Voici une URL à consulter pour vérifier la politique officielle de l'éditeur Gerflint en matière d'archivage : <http://sherpa.ac.uk/romeo/pub/1044/fr/>

10. <http://aillf.com/>

11. <http://www.revueplume.ir/>

12. <http://leslettrespersanes.fr/>

13. <https://gerflint.fr/Base/base.html>

14. Aubin, S. 2017. « Présentation ». *Synergies Europe* n° 12 p. 7-10 (présentation p. 9 de l'article de Zarekar, F. et Rahmatian, R.) : https://gerflint.fr/Base/Europe12/presentation_aubin.pdf

15. https://gerflint.fr/images/revues/Iran/appel_permanent_synergies_iran.pdf

16. Voir sur la page d'accueil de *Synergies Iran* et en annexe de ce numéro appels et projet pour le n° 2. <https://gerflint.fr/synergies-iran>

Synergies Iran n° 1 / 2020



Comptes rendus
de lecture





Atefeh Navarchi
Université Al-Zahra, Téhéran



Compte rendu de manuel universitaire

Traduction des textes islamiques. Atefeh Navarchi (Université Al-Zahra, Téhéran), Ladane Motamédi (Université Al-Zahra, Téhéran), Presses universitaires d'Iran, 2019 ISBN 978-964-01-1548-0

En tant qu'un manuel spécifique, indépendant de la lecture des textes islamiques, ce livre est le premier paru pour un module universitaire de ce nom en Iran. Navarchi et Motamédi, auteures de *Textes islamiques en français* (2017), entreprennent, cette fois, une démarche didactique de la traduction, basée sur une progression en spirale.

Le livre est constitué de 13 leçons plus une leçon 0 qui met en lumière la nécessité de la traduction des textes islamiques du persan en français et vice versa. Chaque leçon présente une problématique pour laquelle sont proposés les stratégies et procédés correspondants. Les exemples éclaircissent ces instructions théoriques et préparent l'apprenant pour les activités. Ces dernières suivent un ordre progressif : à commencer par l'observation, avant d'entamer tout acte de traduction, et à finir le plus souvent par une production.

Ainsi, les deux premières leçons visent-elles un savoir-faire nécessaire pour toute traduction : l'usage du dictionnaire. La leçon 3 met l'accent sur l'impact du contexte dans le choix de l'équivalent adéquat d'un mot dans la langue cible, et les leçons 4 et 5 se concentrent sur la traduction des mots spécialisés du domaine. La leçon 6 distingue les unités de sens dans les énoncés, et 7 et 8 sensibilisent l'apprenant sur les différentes traductions d'un même texte. La leçon 9 a comme objectif le respect du système linguistique de la langue d'arrivée, ce qui s'enchaîne par la traduction des expressions idiomatiques dans les deux leçons suivantes. Les stratégies employées dans le transfert des éléments culturels sont étudiées dans la leçon 12 et celles des noms propres dans la leçon 13. La partie « Récapitulation » permettra à l'apprenant d'évaluer les connaissances acquises à travers les 13 leçons.

L'un des grands intérêts du livre c'est que ces enseignements théoriques s'appliquent facilement à la traduction d'autres types de textes dont les textes littéraires. La sélection des extraits sur lesquels se développent les explications théoriques, ainsi que celle des extraits proposés dans les activités, ne se limitent pas aux sources principales de l'islam dont la langue d'origine est l'arabe. Elle emprunte des passages des livres du domaine, écrit en persan et ceux de la littérature classique iranienne enracinée dans les instructions coraniques.

Des images et des couleurs inspirées de la culture irano-islamique donnent un aspect plaisant au manuel, vu le public jeune à qui il est destiné.

Elham Mohammadi
Université Tarbiat Modares



Compte rendu de thèse de doctorat

Application de l'Approche Neurolinguistique dans la didactique du FLE chez les apprenants iraniens, dirigée par Mahmoud Reza Ghashmardi, présentée et soutenue par Elham Mohammadi, Université Tarbiat Modares, Téhéran, 2018.

L'Approche Neurolinguistique (ci-après l'ANL), tel que défini par ces concepteurs est « un nouveau paradigme c'est-à-dire une nouvelle façon de concevoir les relations entre l'appropriation et l'enseignement d'une langue étrangère visant à créer en salle de classe les conditions optimales pour une communication spontanée et une interaction sociale réussie » (Germain, 2017 : 5). S'il est question de « nouveau paradigme », c'est que l'ANL remet en cause la plupart des idées reçues dans la façon d'enseigner les langues. À l'heure actuelle c'est la seule approche qui repose sur les leçons tirées des recherches récentes dans les neurosciences, notamment les recherches en neurolinguistiques de Michel Paradis (1994, 2004, 2009). Il semble que l'ANL en ce 21^e siècle ressemble à ce qu'a été la méthode directe au début du 20^e siècle, par rapport à la méthode grammaire-traduction. Alors que la méthode directe a remis en cause le volet traduction de la méthode grammaire-traduction, l'ANL de son côté remet en cause le volet grammaire de la méthode grammaire-traduction. Dans l'ANL la langue est perçue comme une habileté à communiquer des messages authentiques à l'oral et à l'écrit. Perçue comme une habileté, la langue ne peut s'acquérir que par son utilisation. En effet, comme l'on acquiert l'habileté à jouer du piano en jouant, les concepteurs de l'ANL postulent que la langue ne s'acquiert qu'à force d'être utilisée et réutilisée à l'oral dans des situations de communication et d'interaction authentiques. À cet égard, l'oral n'est enseigné que par l'oral, c'est à dire que l'apprenant apprend à parler en parlant. Ainsi, dans l'ANL, la grammaire ou le savoir explicite sur la langue occupe une place non primordiale et non essentielle dans l'acquisition de l'habileté à communiquer à l'oral. C'est ce qui fait que dans cette nouvelle approche, il est question de faire acquérir/apprendre deux grammaires : une grammaire implicite, interne, notamment pour l'oral, et

une grammaire explicite, externe, notamment pour l'écrit. Ces deux grammaires ne peuvent se transformer l'une en l'autre car elles relèvent de deux mémoires qui font appel à deux supports anatomiques neuronaux distincts.

L'objectif général de cette recherche a été de faire une analyse détaillée de l'ANL en tant qu'une nouvelle approche dans l'enseignement/l'apprentissage de LE, qui puise ses fondements dans les neurosciences, pour voir ce qu'elle a de nouveau à offrir. Nous nous sommes également fixé des objectifs spécifiques qui découlent de notre objectif général tels que :

- évaluation de l'impact de l'ANL sur la compétence en production orale car c'est là où les apprenants iraniens se sentent le plus faible.
- évaluation de l'impact de la pédagogie prônée dans l'ANL sur l'apprentissage du FLE.

Dans le cadre de nos objectifs de recherche, nous nous sommes interrogés particulièrement sur la compétence de production orale. Nous avons cherché à comprendre si une approche, émergeant des neurosciences, pouvait aider les apprenants du FLE iraniens à obtenir de meilleurs résultats en production orale. Dans les limites de nos objectifs et interrogations de recherche, nous avons tout d'abord convoqué un cadre théorique qui nous a amené à définir les différents modèles d'apprentissage/appropriation de la LE qui sont apparus tout au long de l'évolution des théories de la didactique de la LE. Nous avons ensuite fait une synthèse de ces modèles pour mettre en perspective leurs points de divergence et de convergence. Par la suite nous avons défini le modèle sous-jacent aux manuels de FLE sur le marché actuel. Nous avons ensuite présenté la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis en tant qu'un modèle d'apprentissage/d'acquisition de la LE qui émerge des neurosciences. Nous avons comparé ce modèle neurocognitivistique avec les modèles antérieurs. Dans la dernière section de notre chapitre théorique nous avons étudié minutieusement l'ANL et nous avons mis en perspective sa pédagogie et ses stratégies d'enseignement avant de la mettre en parallèle d'abord en tant qu'un manuel avec les autres manuels de FLE qui existent sur le marché, ensuite en tant qu'une approche avec l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Dans le cadre d'une étude expérimentale comparée nous avons mis en parallèle l'ANL avec une autre méthode d'apprentissage de FLE courante en Iran. Ainsi, nous avons choisi un groupe expérimental comprenant 10 adultes débutants et un groupe contrôle avec les mêmes caractéristiques.

Le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC) ont reçu une même durée d'enseignement mené sur 5 mois (décembre 2016-avril 2017) à savoir, 120 heures de formation réparties sur 4 blocs, à raison de 10 séances de 3 heures par

bloc. Afin de recueillir nos données de recherche nous avons eu recours à trois instruments de recueil de données quantitatives :

- Entretien individuel administré à la fin de chaque bloc d'apprentissage
- Questionnaire d'appréciation administré au GE à la fin du quatrième bloc d'apprentissage

Ainsi qu'un instrument de recueil de données qualitatives :

- Écoute et observation des enregistrements audio et vidéo des cours du GC et du GE

Avec les résultats obtenus nous avons pu constater que l'ANL et le modèle neuro-cognitiviste sur quoi elle se repose, peuvent apporter une amélioration au niveau des stratégies d'enseignement de l'oral dans la classe et optimiser l'enseignement et l'appropriation de la compétence à communiquer oralement dans la LE et ainsi combler les lacunes pressenties par les apprenants de FLE iraniens en matière de production orale. Par ailleurs, les résultats obtenus démontrent que cette approche peut apporter un soutien aux enseignants qui souhaiteraient varier leurs stratégies d'enseignement afin de rendre leurs classes plus optimales et plus efficaces. De plus, sur le plan théorique, l'approche communicative, la perspective actionnelle/co-actionnelle et le modèle cognitiviste sur lequel elles se reposent sont unanimes pour dire qu'il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue en tant qu'objet d'apprentissage. Néanmoins, sur le plan pratique, ces derniers n'arrivent pas à démontrer cette conception de la langue. Seul l'ANL et le modèle émergent des neurosciences sur quoi elle se base, réussissent à démontrer, tant sur le plan théorique que pratique, que c'est à travers l'usage qu'un apprenant s'approprie la nouvelle langue.

Synergies Iran n° 1 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Marjan Farjah est Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Montpellier 3 et professeur assistant au département de traduction française de l'Université Allameh Tabataba'i. Auteur de plusieurs articles en traduction et didactique, rédactrice en chef de la revue *Synergies Iran*, elle est chevalier de l'ordre des arts et des lettres.

• Auteurs des articles •

Actuellement doctorante en traductologie à l'ESIT, **Arezou Dadvar** est diplômée d'une licence à l'université Allameh Tabataba'i en traduction et interprétation français/persan et d'un master en traductologie à l'ESIT. Ses recherches et publications portent spécialement sur la traduction et l'autotraduction littéraires et philosophiques. Elle travaille par ailleurs en tant qu'interprète et traductrice indépendante pour le service public dans le domaine médical et le juridique.

Mohammad Hossein Djavari est Docteur en littérature française de l'Université de Paris 3 (France) et actuellement Professeur au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université de Tabriz (Iran).

Zahra Shokri est Doctorante en Littérature Française à l'Université de Tabriz, Iran.

Soodeh Eghtesad est professeur assistante en didactique des langues au département de langue et littérature française à l'Université de Téhéran en Iran. Ses recherches portent sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'analyse et la contextualisation des matériels didactiques, ainsi que l'évaluation, la coévaluation, et l'autoévaluation en classe de langue étrangère.

Setareh Sadat Mohaddes Foroushani est doctorante en didactique du FLS et FLE à l'Université Tarbiat Modares en Iran. Ses recherches portent sur l'analyse des supports didactiques, les TICE et l'agir professoral.

Teutë Blakqori est Docteur en Sciences du langage de l'Université Paris VIII et enseignant-chercheur à l'Université de Prishtina depuis 2014, Faculté de philologie,

Département de la Langue et Littérature Françaises, en tant que chargée « de travaux dirigés en français ». Depuis 2014, Mme Blakqori est membre et contributrice du projet 'Langues et Grammaires en Ile de France': projet coordonné par l'Université Paris-8/ CNRS, et soutenu par la MSH PN (Maison des Sciences de l'Homme-Paris Nord). Elle est auteure de plusieurs articles en albanais et en français, apparus dans des revues à visibilité (inter)nationale. Ses travaux se situent dans le domaine de la linguistique contrastive à des fins pédagogiques, académiques et de recherche.

Bade Bajrami est professeure associée, chargée des cours de Morphologie, Morphosyntaxe, Syntaxe, Lexicologie Française, Didactique du Lexique et Traduction au Département de français de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina. Mme Bajrami est également membre du Conseil de la Faculté et des doctorants de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina depuis 2012. Ses recherches portent sur la lexicologie et la linguistique contrastive entre le français et l'albanais dans le cadre du FLE. Auteur de plusieurs travaux scientifiques parus en albanais et en français dans la région ainsi que dans plusieurs pays d'Europe et d'ailleurs.

Behrooz Rahnama-Ye-Kooyan a été traducteur et enseignant de français à l'Université d'Emam Hossein (Téhéran) et dans divers instituts de langue à Tabriz. Après un Master en didactique du français langue étrangère, il est actuellement doctorant dans ce domaine de recherche.

Parivash Safa est Docteur en linguistique de l'Université de Franche-Comté (France) et Professeur à l'Université de Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

Sophie Aubin est Docteur en linguistique et didactique du français de l'Université de Rouen (1996, France), professeur de l'Université de Valence (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français). Ses diverses recherches en didactique des langues-cultures sont notamment axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 puis directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Atefeh Navarchi est professeur assistant au département de traduction française de l'Université Alzahra à Téhéran. Elle est auteure de plusieurs articles et de deux livres sur la lecture et la traduction des textes islamiques.

Elham Mohammadi est titulaire d'un doctorat en didactique du FLE de l'Université Tarbiat Modaress de Téhéran. Elle est en ce moment chargée de cours à l'Université Allameh Tabataba'i et conseillère en formation des formateurs au Centre de langue française de Téhéran (CLF).

Projet pour le n° 2 / 2021



Le deuxième numéro de la revue *Synergies Iran* poursuivra la publication des résultats de recherches, études et réflexions en langue française dans divers domaines de la littérature, la traduction, la didactique, l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française.

Ce numéro évoluera dans le cadre des thématiques et de la politique éditoriale présentées et décrites dans l'appel permanent de la revue que l'on peut consulter en ligne à cette adresse :

https://gerflint.fr/images/revues/Iran/appel_permanent_synergies_iran.pdf

Les axes (liste non exhaustive) sont les suivants :

- Littérature dans une perspective fusionnelle ouverte à des études comparées et interdisciplinaires (littératures française/francophone et persane) ;
- Dynamisme stylistique et discursif des œuvres issues de la littérature française/francophone et persane ;
- Initiation à la sémiotique dans un cours de français en Iran ;
- Réflexions méthodologiques pour un enseignement spécialisé du français en Iran ;
- Pratiques langagières au service des modules ou les modules au service des pratiques langagières ?
- Le numérique et l'enseignement/apprentissage du français en Iran ;
- Cursus universitaires du français en Iran : le virtuel et le présentiel ;
- Nouvel essor dans la formation des formateurs : le cas du français en Iran ;
- Dictionnaire bilingue (français-persan) comme auxiliaire du traducteur ;
- Mondialisation ou localisation dans la traduction : laquelle choisir dans un contexte pédagogique iranien ?
- Défis de l'enseignement de la traduction dans les universités iraniennes.

Date limite de soumission des articles et des comptes rendus :

le 15 septembre 2020

Contact : synergies.iran.redaction@gmail.com

Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.iran.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en persan puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Iran, n° 1 / 2020

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Iran, n° 1 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France

Bibliothèque Nationale de France FRBNF46541318

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

C'est dans la lignée de la richesse de l'Histoire de la langue et de la culture françaises en Iran depuis le XIII^e siècle que s'inscrit la publication du premier numéro de *Synergies Iran*, la première revue française de ce genre avec un statut international dans notre pays. Les auteurs de ce premier numéro mènent leurs recherches sur la langue-culture française dans de nombreux domaines de la connaissance : traduction théâtrale, sociologie, littérature, didactique de la langue française, grammaire française, édition et documentation francophones.

ISSN (en ligne) 2725-6901