

Les étudiants iraniens face aux difficultés de la rédaction française¹

BAHRAMBEIGUY Mehri

Professeur-assistante

Centre de recherche et de développement des sciences humaines- SAMT

E-mail: m_bahram_beiguy@yahoo.com

(date de réception 26/12/2010 - date d'approbation 03/12/2011)

Résumé

Dans cet article, nous envisageons de montrer que divers facteurs contribuent à la présentation d'un texte en langue étrangère. Nous constaterons que les «compétences» comme l'ensemble des connaissances et des habiletés jouent un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les compétences générales sont fondées sur quatre catégories: le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, et le savoir-apprendre.

Il est évident que le rôle essentiel de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication et l'apprenant doit pouvoir exprimer d'une manière simple et correcte ce qu'il veut dire. Mais l'incapacité des apprenants iraniens dans le domaine des compétences plutôt linguistiques les empêche de présenter des textes cohérents et compréhensibles. En analysant les copies de 227 apprenants iraniens en licence, nous présenterons les erreurs fréquentes dans le processus de la rédaction d'un texte en français.

Mots-clés: Compétence, Savoirs, Erreur, Lexique, Orthographe, Grammaire, Cohérence Textuelle.

1. Tiré d'une thèse de doctorat intitulée *L'enseignement de l'expression écrite chez les apprenants iraniens*, présentée et soutenue publiquement en octobre 2009 sous la direction de Monsieur le professeur Jean-Pierre CUQ à l'Université d'Aix-Marseille I (Aix-en-Provence).

Introduction

Étudier les difficultés de l'enseignement du français en Iran est un vaste sujet. Dans cet article, nous nous sommes limités à l'étude de l'absence de compétences nécessaires dans la rédaction française chez les étudiants iraniens, et à l'examen de leurs erreurs.

Mais pourquoi ce sujet?

Parce que la compétence écrite est plus importante que les autres dans l'enseignement systématique et académique d'une langue. Alors que l'être humain peut apprendre à parler sans connaître la grammaire et acquérir une langue orale par simple contact avec ceux qui la parlent, une grande partie de l'apprentissage écrit de la langue maternelle et la quasi totalité de l'acquisition des langues étrangères ne se font pas par simple contact, mais au moyen d'une pédagogie efficace.

Ce sont les raisons du choix de notre sujet.

Nous avons l'intention de trouver à travers l'article présent, des réponses aux questions suivantes:

- 1) Dans quels domaines détecte-t-on des absences de compétences?
- 2) Pourquoi ces absences de compétences?
- 3) Quelles sont les conséquences de ces absences?

Pour les questions posées ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes:

- 1) Les étudiants sont faibles dans les domaines du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire.
- 2) Les deux langues interfèrent l'une avec l'autre.
- 3) Les étudiants sont incapables de rédiger un texte cohérent.

Nous avons donc effectué les démarches suivantes:

Tout d'abord, nous avons décidé d'analyser les copies de l'examen final de " Rédaction " de 227 étudiants du FLE dans quatre grandes universités pour trouver les erreurs courantes. Ces étudiants avaient passés 36 unités de valeurs. Nous avons analysé leurs copies au point de vue du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire.

Dans cet article, la notion de compétence est étudiée dans deux catégories:

1. Compétences générales
2. Compétences de communication langagière

Les compétences langagières

Le discours et l'écriture sont abordés selon quatre contextes langagiers: compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite.

Les deux premières compétences font partie des compétences orales d'expression et de communication alors que les deux autres font parties des compétences écrites et de compréhension.

L'être humain emploie sans cesse ces quatre compétences langagières et exprime de nombreuses idées à partir de la parole ou de l'écriture. Pour pratiquer une langue il est nécessaire d'en avoir une bonne connaissance et une certaine compétence dans la matière.

Selon J.-P. Cuq et I. Gruca «le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. [...] Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et au sens commun du terme, d'évaluation.» (2003: 149).

Compétences générales

D'après J. -P. Cuq et I. Gruca «le concept de compétence est difficile à définir en termes didactiques, que ce soit en extension ou en compréhension, et on se contente le plus souvent de quasi tautologies comme 'ce qu'un individu est capable de réaliser', ou de paraphrases assez vagues comme le «être capable de ...» des référentiels. Aussi le concept de compétence semble t-il lui-même peu à peu céder devant celui de performance, ou plus concrètement devant une liste de tâches à réaliser que les compétences ne

définissent que partiellement.» (2003: 126).

Les compétences générales de l'étudiant se fondent sur certains savoirs, son savoir-faire, son savoir-être et son savoir-apprendre.

●Les savoirs

Chaque personne a une certaine connaissance ou un savoir général du monde et de ses mécanismes qui est en relation étroite avec le vocabulaire et la grammaire de sa langue maternelle.

Il se pose toujours des questions pour connaître son environnement ou le sens des nouveaux mots qu'il entend.

Dès l'enfance, ses connaissances s'enrichissent par l'éducation et l'expérience.

Cette connaissance du monde acquise par l'expérience, par l'éducation ou l'information, englobe la connaissance des lieux, des personnes, des objets, des faits, des processus et de différentes opérations.

1. Savoir (connaissance déclarative)

Selon R. Galisson et Ch. Puren (1999: 9), savoir c'est «apprendre certaines connaissances de manière à les mémoriser suffisamment pour être capables par la suite, de se les remémorer soit pour les restituer explicitement, [...] soit pour les mobiliser implicitement mais toujours consciemment.».

Donc, savoir c'est être capable d'expliquer ou d'utiliser ce que nous savons pour résoudre nos problèmes.

2. Savoir-faire (savoir procédural)

Le savoir-faire est une «capacité opératoire basée sur [re]faire des choses et non sur [re]dire» des choses. D'après J. -P. Cuq le savoir-faire est «la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible» (2003: 219). Les savoir-faire comprennent les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne (s'habiller, faire la cuisine,

manger, etc.), les aptitudes techniques et professionnelles et les aptitudes propres aux loisirs (les arts, la peinture, la musique ; l'artisanat, le bricolage, le tricot, le tissage, les sports et des passe-temps comme la photographie) (Cf. CECR: 84).

3. Savoir-être

Galisson et Puren disent que «le savoir-être est une attitude (un état d'esprit fondé sur le choix personnel de valeurs significatives) qui induit des conduites récurrentes et stables.» (1999: 124) Selon J. -P. Cuq (2003: 218-219) «l'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles.».

Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'activité de communication des étudiants est affectée par des facteurs personnels liés à leur personnalité et caractérisés par certaines attitudes d'ouverture et d'intérêt pour de nouvelles expériences, les motivations (besoin humain de communiquer, ...), les valeurs (la morale, ...), les croyances (religieuses, philosophiques, ...), les styles cognitifs (convergent/divergent, ...), les caractéristiques de la personne (optimiste/pessimiste, ...).

Ce développement d'une «personnalité interculturelle» qui est formé par ces attitudes et la conscience ainsi acquise, constitue un but éducatif important (cf. CECR: 85).

4. Savoir-apprendre (Les possibilités d'acquisition)

Il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences langagières, à y participer et à les intégrer, c'est-à-dire à en faire le meilleur usage, quitte à modifier les connaissances déjà acquises.

«Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de

10 Plume 14

différents types. En la circonstance, «savoir-apprendre» peut aussi être paraphrasé comme «savoir/être disposé à découvrir l'autre», que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.» (CECR: 17).

Au cours de l'apprentissage, les aptitudes à apprendre seront développées. De cette manière l'étudiant aura la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, sera capable de repérer les choix différents à opérer et enfin, de faire le meilleur usage des possibilités offertes.

Compétences communicatives langagières

Selon J. -P. Cuq le terme de compétence «recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétence linguistique, communicative et socioculturelle.» (2003: 48).

La compétence communicative est une notion proposée par Hymes «qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.» (*Ibid.*)

La compétence communicative comprend les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

●Les compétences linguistiques

Cette notion a été introduite par Chomsky: «[...] si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques: grammaire-traduction, exercices structuraux, etc.» (*Ibid.*)

Sachant que divers facteurs contribuent à la présentation d'un texte en

langue étrangère, il semble que c'est la compétence linguistique qui soit la compétence de base. Elle possède à son tour des sous-ensembles comme: la compétence lexicale, la compétence grammaticale et les compétences phonologiques et orthographiques.

En analysant les copies de l'examen final de 227 étudiants de langue française (option traduction et littérature), nous sommes confrontés à deux questions:

- Les étudiants sont-ils capables de rédiger un texte sans erreurs lexicales, grammaticales, orthographiques et structurales?
- Ont-ils la capacité d'inventer un enchaînement entre les phrases?

●La compétence lexicale

Le vocabulaire en tant qu'élément fondamental de chaque langue, occupe une place très importante dans le système linguistique.

Par conséquent, la compréhension et l'emploi correct du vocabulaire sont un des problèmes de l'étudiant.

D'après J.-P. Cuq et I. Gruca «l'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère: «comment dit-on ceci ou cela en ...?». En effet, le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel: il n'y a donc pas de raison de l'en priver.» (2003: 363).

Il semble que le manque de connaissance sur les divers emplois d'un même terme dans des contextes différents, empêche la rédaction correcte d'un texte chez les étudiants iraniens.

Bien que «[...] Tréville et Allen affirment que, dans l'enseignement des langues, la grammaire a depuis toujours occupé une place primordiale au détriment du vocabulaire. Mais, aujourd'hui, les spécialistes s'intéressent de plus en plus à l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire dans le cours de langue parce qu'on s'est rendu compte que "la communication s'arrête quand les apprenants ne disposent pas des mots nécessaires" (Allen, 1983: 5, cité dans: Safa et Ghahreman, 2007: 62).

Aujourd'hui, le lexique occupe une place centrale dans l'apprentissage d'une langue. D'après J. -P. Cuq et I. Gruca (2003: 364), «les spécialistes sont dans l'ensemble d'accord pour dire qu'au moins au début le vocabulaire est plus important que la syntaxe dans la communication.» L'apprentissage du vocabulaire doit permettre aux apprenants de mieux exprimer leurs idées et de faire des expériences dans la langue.

Il y a des étudiants qui ont suivi environ 918 heures de cours différents y compris de grammaire (niveau 1), et ont appris les notions de nom, de temps des verbes (présent, futur et futur proche, passé et passé composé, plus que parfait, imparfait, subjonctif passé et présent, participe passé et participe présent), le discours direct et indirect, les adjectifs et les pronoms, mais manquent des compétences nécessaires après ce cours de grammaire.

Dans leurs rédactions, nous avons choisi comme critères les phrases indépendantes et l'emploi de quelques points de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire, de temps des verbes, d'emploi de structures persanes traduites telles quelles en français, et l'emploi de structures françaises utilisées incorrectement dans un contexte précis.

Les tableaux suivants récapitulent les erreurs des étudiants:

Tableau 1: Le lexique

Choix Texte écrit	Formes erronées	Formes correctes	Total
Fréquence	124	103	227
Pourcentage	55%	45%	100%

Le résultat nous montre que sur 227 copies, 103 copies ne présentaient pas d'erreurs de vocabulaire contre 124 copies, c'est-à-dire 55% des copies, qui étaient pleines d'erreurs lexicales.

J. -P. Cuq explique que «l'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère, car le vocabulaire est pour

l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel.» (2004: 62). Puisqu'un mot a parfois plusieurs significations, il faut enseigner le mot comme un «*ensemble organisé*» en fonction du contexte.

Tableau 2: L'orthographe

Choix Texte écrit	Formes erronées	Formes correctes	Total
Fréquence	216	11	227
Pourcentage	95%	5%	100%

Le résultat confirme que seulement 11 copies étaient sans erreurs contre 216 qui comportaient des erreurs d'orthographe, c'est-à-dire 95% des copies.

Le terme d'orthographe issu du grec signifie «écriture correcte». Elle obéit à des règles précises. L'orthographe française est riche, mais difficile à cerner. Le système orthographique n'a que 26 lettres pour constituer 36 phonèmes.

Distinguer par exemple le graphème «c» est difficile pour un étudiant iranien parce que ce graphème correspond au phonème / k / dans «court» et au phonème /s / dans «glace».

L'orthographe transcrit des sons.

D'après J. -P. Robert (2002: 123) «la connaissance de l'orthographe est nécessaire à la maîtrise d'une langue, [...] si le respect des règles orthographiques est nécessaire à la lisibilité d'un message, la rédaction de ce message exige d'autres compétences et l'essentiel n'est pas de savoir appliquer des règles de normalité mais d'apprendre à communiquer par écrit.»

Nina Catach (1986: 26) définit l'orthographe comme «la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie,

syntaxe, lexicque). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit.».

Les étudiants iraniens trouvent l'orthographe française très difficile. Une recherche menée sur la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française (cf. K. Katoozian, 2007) confirme que les étudiants iraniens sont incapables de maîtriser les règles positionnelles des graphèmes, ce qui nuit au statut phonique du mot et peut changer sa prononciation, et que les phonogrammes sont le sujet le plus problématique.

La défaillance du système auditif des étudiants est un autre problème dans l'enseignement supérieur du français.

Les graphies erronées comme **bièrge** (vierge), **transpourtation** (transformation), **capard** (capable) etc., en sont témoins.

La pauvreté du bagage lexical des étudiants (l'orthographe des familles de mots, des radicaux, des suffixes et des préfixes) est un autre point à souligner comme le manque de maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe (accord du nom et de l'adjectif).

Tableau 3: La grammaire (adj., adv.,...)

Choix Texte écrit	Formes erronées	Formes correctes	Total
Fréquence	218	9	227
Pourcentage	96%	4%	100%

Le résultat montre que sur 227 copies, 9 copies ne présentaient pas d'erreurs.

D'après J. -P. Cuq (2003: 117) la grammaire se définit comme «une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement.».

Parler des difficultés de l'enseignement de la grammaire française en Iran, est un vaste sujet. Des théoriciens ont beaucoup parlé de l'enseignement

grammatical théorique et pratique, mais les enseignants iraniens enseignent la grammaire française de manière explicite avec des manuels comme *le Bon Usage* de Maurice Grevisse. Nous avons pu constater les résultats de ce système d'enseignement dans le tableau précédent.

D'après K. Kardevani «on peut dire qu'un apprenant, quand il commence à apprendre une langue étrangère, tout premièrement essaie de transposer les critères et structures de sa langue maternelle sur les éléments de la langue cible qui lui sont le plus étranger.» (1993: 37). Comme le dit J. -P. Cuq «la langue maternelle constitue toujours pour l'apprenant de la langue étrangère un point de repère fondamental.» (1996: 43).

Il semble donc qu'apprendre une langue, est apprendre la partie de cette langue qui est différente de la langue maternelle et qu'enseigner une langue revient à enseigner les différences de la langue étrangère avec la langue maternelle.

Evidemment la langue est un «tout» qu'il faut apprendre dans son ensemble. Nous n'avons donc visiblement que deux solutions:

La première est la nécessité d'enseigner la grammaire française par le biais de documents authentiques et la seconde, la nécessité d'apprentissage de la grammaire française par des techniques de contrastes.

Enseigner les règles de grammaire de façon indépendante et hors des contextes ne sert à rien.

Le tableau suivant concerne l'emploi du temps des verbes dans les copies des étudiants iraniens.

Tableau 4: Le temps des verbes

Choix Texte écrit	Formes erronées	Formes correctes	Total
Fréquence	182	45	227
Pourcentage	80%	20%	100%

16 Plume 14

Le résultat montre que sur 227 copies, 45 copies ne présentaient pas d'erreurs d'emploi du temps des verbes.

Prenons comme exemple le passé composé qui est très utilisé par des étudiants iraniens.

Selon H. Lessan Pezechki qui explique très clairement les ressemblances et les différences qui existent entre le passé composé en français et celui du persan dans son livre:

«Ce qui attire l'attention, c'est la traduction de la plupart des passés "composés" par le passé simple persan.» (2002: 109). Lessan Pezechki poursuit:

«[...] Le passé simple français, qui implique une coïncidence absolue entre les bornes du procès et les repères temporels, est naturellement incompatible avec ce décalage entre bornes et repères impliqué par **déjà**. Quand on utilise **déjà** on signifie par là, un retard du repère par rapport à la borne, ou, si l'on préfère, une avance de la borne par rapport au repère: **l'événement nous a pris de vitesse**. C'est ce que Vet entend par «précocité». Le persan, par contre, combine sans difficulté son passé simple avec un déictique dont le sens s'approche de **déjà**:

Je vous l'**ai** déjà **dit**, je suis (...) (La Chute: 14)

pištar / be / šomâ / **goft-am** / ke / man (...) (Sorut: 10)

Auparavant / à / vous / **dis (je)** / que / moi

Le persan ne dispose pas d'un équivalent propre de **déjà**. Dans l'exemple ci-dessus, il a choisi **pištar (avant maintenant)**. Il faut pourtant noter que le parfait n'est pas exclu.» (*Ibid.*:117-118).

Tableau 5: L'emploi de structures persanes

Choix Texte écrit	Formes erronées	Formes correctes	Total
Fréquence	220	7	227

Pourcentage	97%	3%	100%
-------------	-----	----	------

Le résultat montre que sur 227 copies, seulement 7 copies ne renfermaient pas d'erreurs dans l'emploi de la structure persane.

Quand nous parlons de «la structure persane» dans les textes des étudiants, cela signifie qu'ils pensent dans leur langue maternelle et le transcrivent en français. Voyons quelques-unes de ces erreurs:

1. Le temps d'examen avançait. *au lieu de*→ Les examens approchaient.
2. Je sens que la volonté de Dieu était une autre chose. *au lieu de*→ La volonté de Dieu était autre.
3. Toutes les choses étaient bonnes. *au lieu de*→ Tout me semblait beau.
4. Cette patiente durait pour 4 mois. *au lieu de*→ Cela faisait 4 mois que je patientais.
5. Je suis devenue refusé à un examen de fin terme. *au lieu de*→ Je n'ai pas été accepté à un examen de fin de semestre.
6. Nous avons la composition après la classe de traduction et aussi son temps était très mauvais. *au lieu de*→ L'heure de ce cours ne nous convenait pas car il était placé après le cours de traduction.
7. La composition est une manière pour dominer la grammaire. *au lieu de*→ Grâce à la composition nous apprenons à assimiler la grammaire.
8. J'ai les yeux noirs mais la vue à la vie est claire. *au lieu de*→ J'ai les yeux sombres mais je suis optimiste.
9. Les montagnes de Suisse n'occupent pas l'espace dans ma vie. *au lieu de*→ Les montagnes de Suisse n'ont aucune importance dans ma vie.
10. Le monde étranger que mes yeux me familiarisent avec moi. *au lieu de*→ Mes yeux me font découvrir le monde inconnu.
11. Je voyais aussi les gens dans l'avenue qui essaient pour leur vie. *au lieu de*→ Je voyais tous ces gens qui font tant d'efforts pour vivre.
12. Je m'assoie sur les ailes de mon souhait. *au lieu de*→ Je me laisse emporter par mes rêves.
13. Je m'occupe de manger un peu d'eau. *au lieu de*→ Je bois un peu

18 Plume 14

d'eau.

14. La terre et la planète de Mars dans mon regard se ressemblent beaucoup. *au lieu de*→ A mon avis la terre et la planète de Mars se ressemblent beaucoup.

15. Dans l'instant que je prends mon intelligence, je me rends compte... *au lieu de*→Après avoir repris mes esprits je me rends compte que ...

16. J'avais pris le salaire de mes difficultés. *au lieu de*→ Mes efforts étaient couronnés de succès.

17. Elles peuvent assister dans tous les domaines au même pied des hommes. *au lieu de*→ Elles peuvent participer à toutes les activités aussi bien que les hommes.

18. Mais un point très important se montre ici. *au lieu de*→ Mais il faut prendre en considération cet élément important.

19. Leurs pensées sont très occupées par... *au lieu de*→ Ils sont très préoccupés par

Tableau 6: L'emploi des phrases incorrectes

Total	Formes erronées	Formes correctes	Choix Texte écrit
227	221	6	Fréquence
100%	97%	3%	Pourcentage

Le résultat affirme que sur 227 copies, seulement 6 copies étaient dénuées d'erreurs dans l'emploi de phrases incorrectes.

L'apprentissage d'une langue étrangère comme le français dont le système est très différent du persan, pose de multiples problèmes dans le domaine phonétique, lexical, morphologique et syntaxique.

Selon M. Riegel et *al* citant J. Dubois et R. Lagane (1973: 14) «les phrases sont des suites de mots ordonnées d'une certaine manière, qui entretiennent entre eux certaines relations, c'est-à-dire qui répondent à

certaines règles de grammaire et qui ont un certain sens.» (2004: 103).

Les étudiants iraniens qui n'ont pas acquis cette compétence, écrivent des phrases incorrectes et incompréhensibles.

Malgré les problèmes déjà mentionnés, il faut ajouter «la cohérence textuelle» car un texte n'est pas un simple assemblage de phrases.

Les étudiants n'arrivent pas à inventer un enchaînement entre les phrases. L'emploi des conjonctions est toujours difficile. Le problème essentiel est qu'ils ne savent pas comment aborder un sujet, noter des idées sur un brouillon et faire le plan.

Selon R. Letafati et H. Fouladvind «certains s'imaginent pouvoir attaquer la rédaction d'un devoir sans plan préconçu: cela les conduit presque fatalement à des compositions déséquilibrées, illogiques et trop souvent incomplètes.» (2002: 156).

La plupart des étudiants commencent leur texte par «Je ou Moi». Par exemple sur le sujet: «Vivre à la campagne ou dans une grande ville, quel est votre choix?», la plupart des étudiants commencent par «Je».

Voici des phrases tirées de leurs copies:

– Moi, j'aime bien vivre à la campagne, un endroit calme qu'on peut vivre sans aucun stress, sans un bruit qui te dérange et sans les devoirs qu'on a dans la ville.

– Je préfère vivre à la campagne parce que cela est très pittoresque. Le calme de campagne est très bon. A la campagne Il n'y a ni pollution ni bruyant et je peux utiliser à ma vie.

– Moi, j'aime vivre à la campagne parce que c'est un lieu loin de bruits insupportable et pas de pollution.

– J'aime vivre à la campagne pour sa beauté naturelle, pour son ambiance familière et joyant.

– Moi, je préfère de vivre à la campagne.

– Mon choix, sans hésiter une seule seconde à toujours était de vivre dans une grande ville.

– J'adore vivre à la campagne parce que la vie là est calme et intéressante.

Il semble que les étudiants répondent directement à leur professeur. La plupart d'entre eux omettent l'introduction et la conclusion. Ils répètent un mot dans une phrase ou une phrase dans un paragraphe.

Il semble qu'il faille choisir des documents authentiques qui aident avant tout l'étudiant à développer son intérêt, sa confiance et sa compétence dans la pratique écrite.

Mais sachant que c'est l'enseignant qui est chargé de créer cette motivation chez les étudiants, il faut reconnaître que les documents authentiques ne pourront pas répondre à eux seuls aux besoins des étudiants iraniens si l'enseignant ne consacre pas assez de temps, d'énergie et d'attention, pour éclaircir ces questions et les expliquer.

Selon R. Letafati c'est à l'enseignant «de canaliser le potentiel rationnel et imaginaire de l'élève, compte tenu des objectifs de l'enseignement de l'écrit, ainsi que des facteurs socioculturels relatifs à l'apprenant.» (2002: 63).

Conclusion

Dans cet article, nous avons constaté que ces diverses «compétences» jouent un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'absence de ces compétences générales ou linguistiques, pose des problèmes. Il semble que le manque de connaissance sur les divers emplois d'un même terme dans des contextes différents, complique la rédaction d'un texte chez l'étudiant iranien.

La plupart du temps, l'étudiant pense dans sa langue maternelle et emploie des structures françaises incorrectes.

La pauvreté du vocabulaire des étudiants (l'orthographe des familles de mots, des radicaux, des suffixes et des préfixes) est un point à souligner ainsi que le manque de maîtrise des règles de la grammaire et de l'orthographe (accord du nom et de l'adjectif) qui sont à l'origine de beaucoup d'erreurs.

L'absence de compétences linguistiques empêche les étudiants de présenter des textes cohérents et compréhensibles.

Cette analyse des copies de l'examen final de 227 étudiants en langue

française (options traduction et littérature), nous a permis de comprendre qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour rédiger un texte sans erreurs lexicales, grammaticales, orthographiques et structurales, ni la capacité d'inventer un enchaînement entre des phrases parce qu'ils ont appris les règles grammaticales et le vocabulaire hors des contextes français.

Ils écrivent bien des phrases indépendantes mais sont incapables de présenter ces mêmes phrases dans un texte.

Nous avons constaté que généralement, le respect du sujet de rédaction n'est pas suffisant chez les étudiants qui exagèrent les détails et ignorent le thème principal.

Les étudiants ont tendance à développer le côté sentimental du sujet parce que la langue persane est une langue poétique et influence les étudiants qui veulent écrire de la même manière en français. C'est pourquoi leurs écrits sont parfois confus.

Ce sont les conséquences essentielles de cette absence de compétences nécessaires à l'écrit. Par conséquent, il semble qu'une des solutions peut être l'emploi de documents authentiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE en Iran.

Bibliographie

- CATACH N., 1986, *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE/Clé international.
- CUQ J-P. et GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DORTIER J-F., 1998, 2009, *Les sciences humaines Panorama des connaissances*, 2^{ème} édition, Auxerre, Sciences humaines.
- GALISSON R. et PUREN Ch., 1999, *La formation en question*, Belgique, Michèle

Grandmangin/Clé international.

GERMAIN C., 1993, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 2^{ème} édition, Québec, Centre Éducatif et Culturel.

KARDÉVANI K., 1993, «Aperçu général de l'enseignement du français en Iran», *Luqman*, n°1, pp. 31-39.

KATOOZIAN K., 2007, *Étude de la compétence orthographique des étudiants iraniens en langue française*, Thèse didactique du FLE, Téhéran.

LESSAN PEZECHKI H., 2002, *Système verbal et deixis en persan et en français*, Paris, L'Harmattan.

LETAFATI R. et FOULADVIND H., 2002, *La pratique écrite du français*, Téhéran, SAMT.

—, 2002, «La pratique écrite du français», *Modares*, n° spécial, pp. 59-67.

RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R., 2005, *Grammaire méthodique du français*, 3^{ème} édition, Paris, PUF, 2^{ème} tirage.

ROBERT J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, Ophrys.

SAFA P. et GHAREMAN A. M., 2007, «Apprentissage du vocabulaire français par les apprenants iraniens au niveau avancé», *Foreign Language Teaching*, n°79, pp. 56-64.