



Université Tarbiat Modares  
Faculté des Sciences Humaines

# **Adaptabilité du programme du CECR (Le cas de la méthode ROND-POINT) en Iran**

**Mémoire de Master II**

**Préparé et soutenu par :**  
Parnaz RASTI

**Sous la direction de**  
M. Le docteur RAHMATIAN

**Février 2010**

*Au nom de Dieu*

Après avoir lu et examiné le mémoire de Parnaz Rasti Boroujeni, nous, soussignés, les membres de jury, sommes d'avis favorable pour sa soutenance.

**Membres de Jury :**

**Directeur de recherche :** Monsieur le docteur R.Rahmatian

**Professeur consultant :** Madame le docteur R.Letafati

**Professeur invité :** Madame le docteur P.Safa

**Professeur invité :** Monsieur le docteur A.Abbasi

**Directeur du département :** Monsieur le Docteur Hamid Reza Chaïri

**Représentation du conseil des études approfondies :**

Madame le docteur Parivash Safa

**Date de soutenance :** 1388/11/20 (Le 9 février 2010)

### آیین‌نامه حق مالکیت مادی و معنوی در مورد نتایج پژوهش‌های علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه: با عنایت به سیاست‌های پژوهشی و فناوری دانشگاه در راستای تحقق عدالت و کرامت انسانها که لازمه شکوفایی علمی و فنی است و رعایت حقوق مادی و معنوی دانشگاه و پژوهشگران، لازم است اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و دیگر همکاران طرح، در مورد نتایج پژوهش‌های علمی که تحت عناوین پایان‌نامه، رساله و طرح‌های تحقیقاتی با هماهنگی دانشگاه انجام شده است، موارد زیر را رعایت نمایند:

ماده ۱- حق نشر و تکثیر پایان‌نامه/ رساله و درآمدهای حاصل از آنها متعلق به دانشگاه می باشد ولی حقوق معنوی پدید آورندگان محفوظ خواهد بود.

ماده ۲- انتشار مقاله یا مقالات مستخرج از پایان‌نامه/ رساله به صورت چاپ در نشریات علمی و یا ارائه در مجامع علمی باید به نام دانشگاه بوده و با تایید استاد راهنمای اصلی، یکی از اساتید راهنما، مشاور و یا دانشجو مسئول مکاتبات مقاله باشد. ولی مسئولیت علمی مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله به عهده اساتید راهنما و دانشجو می باشد.

تبصره: در مقالاتی که پس از دانش‌آموختگی بصورت ترکیبی از اطلاعات جدید و نتایج حاصل از پایان‌نامه/ رساله نیز منتشر می‌شود نیز باید نام دانشگاه درج شود.

ماده ۳- انتشار کتاب، نرم افزار و یا آثار ویژه (اتری هنری مانند فیلم، عکس، نقاشی و نمایشنامه) حاصل از نتایج پایان‌نامه/ رساله و تمامی طرح‌های تحقیقاتی کلیه واحدهای دانشگاه اعم از دانشکده ها، مراکز تحقیقاتی، پژوهشکده ها، پارک علم و فناوری و دیگر واحدها باید با مجوز کتبی صادره از معاونت پژوهشی دانشگاه و براساس آئین‌نامه های مصوب انجام شود.

ماده ۴- ثبت اختراع و تدوین دانش فنی و یا ارائه یافته ها در جشنواره‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی که حاصل نتایج مستخرج از پایان‌نامه/ رساله و تمامی طرح‌های تحقیقاتی دانشگاه باید با هماهنگی استاد راهنما یا مجری طرح از طریق معاونت پژوهشی دانشگاه انجام گیرد.

ماده ۵- این آیین‌نامه در ۵ ماده و یک تبصره در تاریخ ۸۷/۴/۱ در شورای پژوهشی و در تاریخ ۸۷/۴/۲۳ در هیأت رئیسه دانشگاه به تایید رسید و در جلسه مورخ ۸۷/۷/۱۵ شورای دانشگاه به تصویب رسیده و از تاریخ تصویب در شورای دانشگاه لازم‌الاجرا است.

«اینجانب پرناز راستی بروجنی دانشجوی رشته آموزش زبان فرانسه ورودی سال تحصیلی ۱۳۸۶ مقطع کارشناسی ارشد دانشکده و علوم انسانی متعهد می شوم کلیه نکات مندرج در آئین‌نامه حق مالکیت مادی و معنوی در مورد نتایج پژوهش‌های علمی دانشگاه تربیت مدرس را در انتشار یافته های علمی مستخرج از پایان‌نامه / رساله تحصیلی خود رعایت نمایم. در صورت تخلف از مفاد آئین‌نامه فوق‌الاشعار به دانشگاه وکالت و نمایندگی می‌دهم که از طرف اینجانب نسبت به لغو امتیاز اختراع بنام بنده و یا هر گونه امتیاز دیگر و تغییر آن به نام دانشگاه اقدام نماید. ضمناً نسبت به جبران فوری ضرر و زیان حاصله بر اساس برآورد دانشگاه اقدام خواهم نمود و بدینوسیله حق هر گونه اعتراض را از خود سلب نمودم»

امضا: پرناز راستی

تاریخ: ۱۳۹۰/۱/۲۰



## آیین نامه چاپ پایان نامه (رساله) های دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس

نظر به اینکه چاپ و انتشار پایان نامه (رساله) های تحصیلی دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس، مبین بخشی از فعالیتهای علمی - پژوهشی دانشگاه است بنابراین به منظور آگاهی و رعایت حقوق دانشگاه، دانش آموختگان این دانشگاه نسبت به رعایت موارد ذیل متعهد می شوند:

ماده ۱: در صورت اقدام به چاپ پایان نامه (رساله) ی خود، مراتب را قبلاً به طور کتبی به «دفتر نشر آثار علمی» دانشگاه ابلاغ دهد.

ماده ۲: در صفحه سوم کتاب (پس از برگ شناسنامه) عبارت ذیل را چاپ کند:

«کتاب حاضر، حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد / رساله دکتری نگارنده در رشته آموزش زبان فرانسه

است که در سال ۱۳۸۸ در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی جناب آقای دکتر روح الله رحمتیان، مشاوره سرکار خانم رویا لطافتی از آن دفاع شده است.»

ماده ۳: به منظور جبران بخشی از هزینه های انتشارات دانشگاه، تعداد یک درصد شمارگان کتاب (در هر نوبت چاپ) را به «دفتر نشر آثار علمی» دانشگاه اهدا کند. دانشگاه می تواند مازاد نیاز خود را به نفع مرکز نشر در معرض فروش قرار دهد.

ماده ۴: در صورت عدم رعایت ماده ۳، ۵۰٪ بهای شمارگان چاپ شده را به عنوان خسارت به دانشگاه تربیت مدرس، تأدیه کند.

ماده ۵: دانشجو تعهد و قبول می کند در صورت خودداری از پرداخت بهای خسارت، دانشگاه می تواند خسارت مذکور را از طریق مراجع قضایی مطالبه و وصول کند؛ به علاوه به دانشگاه حق می دهد به منظور استیفای حقوق خود، از طریق دادگاه، معادل وجه مذکور در ماده ۴ را از محل توقیف کتابهای عرضه شده نگارنده برای فروش، تامین نماید

ماده ۶: اینجانب پرناز راستی دانشجوی رشته آموزش زبان فرانسه مقطع کارشناسی ارشد

تعهد فوق و ضمانت اجرایی آن را قبول کرده، به آن ملتزم می شوم.

نام و نام خانوادگی: پرناز راستی

تاریخ و امضا: ۱۳۹۰/۱۱/۲۰



Université Tarbiat Modares  
Faculté des Sciences Humaines

# **Adaptabilité du programme du CECR (Le cas de la méthode ROND-POINT) en Iran**

**Mémoire de Master II**

**Préparé et soutenu par :**  
Parnaz RASTI

**Sous la direction de**  
M. Le docteur RAHMATIAN

**Professeur consultant**  
Mme. Le docteur LETAFATI

Février 2010

## *Remerciements*

Je tiens à témoigner à M. le docteur Rahmatian toute ma gratitude pour son soutien, ses conseils, et son suivi, ainsi que mon admiration pour ses travaux et ses idées.

Je présente ma plus profonde reconnaissance à ma professeure consultante, Madame le docteur Letafati, pour ses précieux conseils et sa disponibilité au cours de cette recherche.

Je ne peux pas passer sous silence l'apport incommensurable de mes chers professeurs à l'Université de Tarbiat Mdares, Madame le Docteur Safa et Monsieur le Docteur Shaiiri qui ont, généreusement, mis à ma disposition leur savoir et leurs expériences pendant toutes mes années d'étude.

J'exprime toute ma reconnaissance à mes étudiants à l'institut de Langue Kish Mehr ainsi que la direction de cet établissement qui m'a permis de concrétiser mes idées de recherche. Je remercie vivement mes chères amies et collègues Mesdemoiselle Shima Moallemi et Fatima Hassanzadeh pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués.

Enfin un immense merci à ma famille : mes parents, mes frères et ma sœur pour leur soutien, leur patience et leurs sacrifices consentis tout au long de la réalisation de ce travail.

J'associe à ces remerciements mon oncle et ma tante pour tout leur soutien au début de ma carrière d'étude de master à Téhéran.

## **Résumé :**

Ce mémoire vise à étudier l'adaptabilité du programme de l'approche prônée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), c'est-à-dire l'approche actionnelle et l'enseignement par tâche. La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans le domaine d'une action particulière. L'accomplissement des tâches au sein de groupe demande une culture d'action et de coopération collective qui résulte en une construction sociale de savoir. Dans le cadre de cette recherche, nous essayerons de vérifier l'efficacité de l'apprentissage par tâche chez les apprenants iraniens. Dans cette perspective, nous avons cherché à étudier la réalisation de la méthode ROND-POINT, la première méthode de français conçue pour l'apprentissage par les tâches et actuellement enseignée dans les instituts de langues en Iran.

**Mots clés :** Cadre Européen Commun de Référence (CECR), Approche actionnelle, Apprentissage par tâche, Le manuel ROND-POINT.



## **Introduction**

De nombreuses études ont analysé et expliqué certaines causes de difficultés dans l'apprentissage du français par les Iraniens. Mis à part l'aspect purement linguistique, ces difficultés sont souvent liées aux différences des méthodes ou aux différences socioculturelles. La toile de fond de notre thématique de recherche est constituée par les changements récents en didactique des langues étrangères conçus depuis l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) à savoir l'apprentissage par la tâche dans un cadre de la perspective actionnelle.

Le CECR établit les bases théoriques et fournit les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter les carences des approches dites communicatives. Dans ce but le CECR formule une proposition méthodologique cohérente et privilégie ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Cela signifie que les usagers et les apprenants d'une langue sont, avant tout, considérés « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné ... » (CECR, 2001 :15)

La perspective actionnelle valorise un enseignement-apprentissage des langues étrangères qui n'est plus centré sur l'application d'une méthode ou sur la communication inspirant d'un document mais sur la tâche ou un ensemble de tâches intégrées dans des projets, impliquant les acteurs sociaux (apprenant et enseignant) et débouchant sur des réalisations qui restent à cerner dans le cadre social spécifique du cours de langue.

La compétence langagière est une compétence parmi d'autres à mobiliser pour l'accomplissement d'une tâche en milieu naturel. En milieu scolaire, l'objectif est double puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer en langue étrangère (acquisition

de compétences linguistiques, communicationnelles et culturelles) pour pouvoir ensuite exploiter cette compétence de communication dans des actions sociales, professionnelles, etc.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'adaptation de l'approche actionnelle dans les cours du FLE en Iran. Nous essayerons de vérifier l'efficacité de l'apprentissage par tâche chez les apprenants iraniens. Dans cette perspective, nous avons cherché à étudier la réalisation de la méthode ROND-POINT, la première méthode de français conçue pour l'apprentissage par les tâches et actuellement enseignée dans les instituts de langues en Iran.

### **Problématique :**

Ce qui nous préoccupe, c'est de savoir dans quelle mesure, cette méthode pourrait s'adapter en Iran?

### **Questions de recherche :**

Dans le cadre d'une étude visant à évaluer l'efficacité d'un modèle d'enseignement actionnelle et l'adaptabilité du programme de CECR en Iran, nous avons voulu apporter des éléments de réponse aux questions suivantes:

*Question 1.* Quels sont les éléments qui pourraient éventuellement orienter l'apprenant iranien dans son apprentissage par la tâche ?

*Question 2 :* Comment l'apprentissage par la tâche à travers le manuel ROND-POINT peut améliorer les compétences langagières de l'apprenant ?

*Question 3 :* En quoi consistent l'efficacité et la réussite du manuel ROND-POINT dans un apprentissage par la tâche en Iran ?

### **Hypothèses :**

**Hypothèse 1 :** les facteurs tels que : l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la discipline, la profession, la motivation ainsi qu'une connaissance préalable du français pourraient orienter l'apprenant vers l'apprentissage par la tâche.

**Hypothèse 2 :** Dans le processus d'apprentissage par la tâche, les apprenants iraniens doivent construire leur savoir en échangeant des informations avec les autres apprenants, ce qui aboutira à la formation du sens chez eux. Cet engagement dans l'apprentissage dépend de leur motivation pour apprendre la langue et le degré de leur collaboration dans le travail en groupe.

**Hypothèse 3:** L'approche adoptée par ce manuel demande le travail en groupe mais selon notre premier constat les apprenants iraniens n'en ont pas l'habitude.

Méthodologie de recherche :

Cette recherche descriptivo analytique est accompagnée d'une étude de terrain.

**Objectifs :**

Notre objectif consiste à connaître les difficultés de des apprenants et des enseignants iraniens face à cette nouvelle pédagogie actionnelle.

Pour vérifier la réalisation de cet objectif principal, notre étude sera accompagnée par une étude de terrain consacrée à la réalisation du manuel ROND-POINT.

**Présentation des chapitres :**

Le premier chapitre de cette recherche consistera en une étude sur l'évolution historique des principes méthodologiques depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle du CECRL en fonction de leur objectif social de référence(OSR). Nous analyserons dans une grande partie le transfert entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Notre deuxième chapitre

présentera l'approche actionnelle en tant qu'une approche par la tâche, la nouvelle pratique de la classe, sa définition, ses caractéristiques et son exécution. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation générale du manuel ROND-POINT (notre corpus présentant l'approche actionnelle basée sur la tâche) et son application en classe de langue iranienne. Dans le chapitre quatre, nous essayerons, d'une manière argumentée, de vérifier l'adaptabilité de l'approche actionnelle et l'apprentissage par la tâche en Iran. Nous évoquerons le changement de rôles pour l'enseignant et l'apprenant. Finalement, dans le dernier chapitre, nous analyserons les résultats obtenus de notre questionnaire remplie par notre corpus d'apprenants.

# **Chapitre 1**

## **Les méthodologies en didactique des langues cultures étrangères et la notion d'action**

Avec la diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* en 2001 nous sommes désormais témoins d'un *tournant* ou d'une *nouvelle perspective* dans l'enseignement des langues étrangères (au sens de Puren 2003 et E.Roulet 2007) : Ce qui a été considéré comme une perspective actionnelle (PA).

La naissance de cette approche s'observe dans le CECRL dans la définition suivante :

*Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 15).*

En privilégiant une perspective de type *actionnel* pour l'enseignement/apprentissage des langues et en considérant l'apprenant comme un *acteur social* ayant à accomplir des *tâches*, nous assistons à la prise de conscience d'une évolution de paradigme méthodologique en didactique des langues et des cultures étrangères. Ce changement naît de la distinction que les rédacteurs du Cadre font entre apprentissage et usage de la langue.

Christian Puren propose de reprendre cette distinction « en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société » (Puren, 2004 :12). « Cette distinction

permet ainsi de différencier deux types d'agir, l'agir d'apprentissage (tâche) et l'agir d'usage (action). » (Perrichon, 2008 : 2)

Chaque méthodologie constituée de l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures a sa définition de l'agir d'apprentissage, ce qui est en relation avec l'agir d'usage dans la société et tout cela en relation avec son objectif social de référence(OSR). C'est-à-dire « en fonction de l'ensemble des actions (sociales) que l'on voulait que les apprenants soient capables de réaliser en langue étrangère à la fin de leur formation linguistique. L'objectif social de référence a évolué en fonction des besoins sociaux, économiques, politiques d'une époque donnée. »(Ibid.). Chaque méthodologie constituée possède un OSR qui lui est propre.

Nous nous appuyons pour cela sur les travaux de Christian Puren, pour qui, « à chaque méthodologie constituée correspond une perspective actionnelle :

*1. La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) :*

*- des fins : les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère, dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue « l'objectif social de référence ».*

*- des moyens : les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.*

*2. La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle » (PUREN, 2002a : 57).*

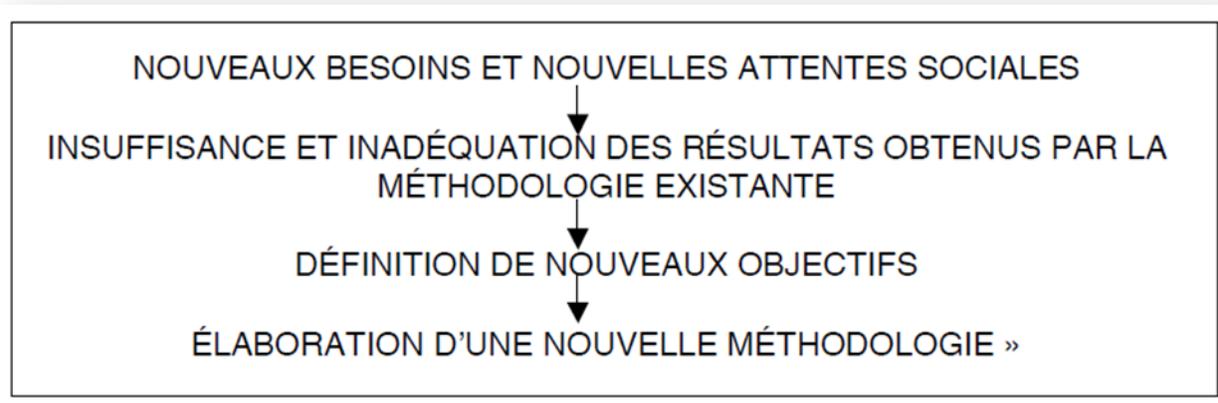
## **1.1 Les méthodologies et leur objectif social de référence**

L'expression « perspective actionnelle » est définie selon Puren comme une relation entre l'action et la tâche de référence. Pour lui, « les différents cadres de

référence qui se sont succédés dans l'histoire de la didactique des langues-cultures s'étant tous forcément définis chacun à leur époque en fonction d'une conception d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage de ces langues » (PUREN, 2002 a: 56).

Les OSR sont modifiés au fil de l'histoire en fonction des nouvelles attentes sociales, idéologiques, politiques et économiques et ont donné naissance à des nouvelles méthodologies de l'enseignement : « une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence puis de la construction didactique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée » (PUREN, 2007 : 4).

Le schéma ci-dessous emprunté de PUREN (1988 : 98), nous présente le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie :



Dans ce chapitre, d'abord nous allons étudier l'évolution historique de l'action et des principes méthodologiques depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle du CECRL en fonction de leur OSR. Nous analyserons dans une grande partie le transfert entre l'approche communicative et la perspective actionnelle et enfin nous essayerons de bien définir les enjeux conceptuels de ce changement de paradigme à savoir : Comment se manifeste le concept de la culture

et de l'évaluation dans l'approche actionnelle ? En quoi les pratiques de la classe sont-elles évoluées ?

**Remarque :** Avant de poursuivre l'évolution historique de l'action en DLCE, nous redonnons la définition de la méthode et de la méthodologie.

### **Méthode**

*Dans la littérature didactique actuelle, le mot "méthode" est utilisé couramment avec trois sens différents, celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que Livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo,...) : on parle ainsi de la « méthode » De vive voix ou Archipel), celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe du début du siècle ») enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives », le seul que l'on retiendra ici. Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. [...] La cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle...) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées et/ou combinées entre elles. Dans la méthodologie directe du début du XXe siècle, par exemple, sont systématiquement privilégiées toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) : les conceptions didactiques actuelles des formateurs cités plus haut reposent donc sur le noyau dur de cette méthodologie directe, qui s'est maintenu jusqu'à nos jours. Dans la méthodologie audio-orale, on va chercher à ce que les apprenants, de manière intensive (méthode répétitive), reproduisent des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale) : appliquée au dialogue de base, ce noyau dur va générer l'exercice de dramatisation (dans lequel l'apprenant, en jouant le dialogue mémorisé) reproduit l'ensemble de*

ses modèles), appliqué à l'enseignement de la grammaire, il génère l'exercice structural. On voit que la méthodologie audiovisuelle française est fondamentalement éclectique puisque l'on retrouve ces deux noyaux durs dans l'unité didactique : le noyau dur de la méthodologie audio-orale dans la dramatisation des dialogues de base et les exercices structuraux, et le noyau dur de la méthodologie directe dans les activités de passage des dialogues au style indirect et au récit, de description des images, de conversation sur les personnages et les situations des dialogues.

## **Méthodologie**

1. Utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelle ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la « didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

2. Utilisée à l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies »), ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant