

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU QUÉBEC ET EN IRAN: PERCEPTIONS
D'APPRENANTS IRANIENS À L'ÉGARD DES APPROCHES GRAMMATICALES GÉNÉRALES ET POUR LE PASSÉ
COMPOSÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

SARA ZAREPAKRAVESH

SEPTEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Avant tout, ce travail de recherche est l'aboutissement de trois années de formation et d'investigation scientifique, qui se sont développées progressivement. Il reflète à la fois ma passion pour la recherche et mon intérêt profond pour l'enseignement.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes directeurs de recherche, M. Kevin Papin et Mme Philippa Bell.

Je remercie M. Kevin Papin pour son soutien constant et ses précieux conseils. En rédigeant ces remerciements, je repense avec émotion au fait que vous avez été la première personne à croire en moi et à m'encourager. Vous avez toujours eu une écoute attentive pour m'aider face à mes défis et à mes inquiétudes. Vous demeurez pour moi un symbole de patience et de bienveillance, et je me considère privilégiée de vous avoir rencontré lors d'un séminaire et d'avoir eu l'honneur de vous choisir comme directeur. Merci infiniment pour tout, M. Kevin !

Je souhaite remercier Mme Philippa Bell pour son accompagnement scientifique et ses encouragements continus. Depuis mon admission à l'UQAM, vous avez toujours été un guide attentif, m'offrant les meilleurs conseils et m'orientant vers la bonne voie. Grâce à vos suggestions éclairées et à votre esprit critique, vous avez grandement enrichi ma recherche. Je vous remercie chaleureusement, tant en tant que directrice de recherche qu'en tant que directrice de programme. Merci de tout cœur, Philippa !

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux membres de mon jury, M. Michael Zuniga et Mme Valérie Amireault, pour leurs commentaires pertinents et constructifs qui ont grandement contribué à l'enrichissement et au développement de ce travail de recherche.

Je souhaite remercier Mme Eleonora Acerra, professeure du cours de projet de mémoire, dont le soutien constant a permis d'atténuer le stress et les inquiétudes liés à ce cours. Merci également de m'avoir accompagnée et encouragée à poursuivre mes études universitaires. Merci chère Eleonora !

Je remercie chaleureusement Mme Alexandra Élie-La Rose, superviseure de francisation à l'UQAM, qui m'a gentiment aidée à entrer en contact avec des participants ainsi qu'avec des enseignants passionnés

pour ma recherche. J'exprime également ma gratitude à la superviseure du centre de francisation du CÉDA, qui m'a généreusement conseillée afin de trouver des apprenants motivés. Je tiens à remercier tous les enseignants et mes compatriotes qui ont contribué à l'avancement de ma recherche par leur soutien et leur volonté de participation.

En dernier lieu, j'adresse mes remerciements les plus sincères à ma famille et à mes amis qui m'ont encouragée à poursuivre, que ce soit en présence ou à distance. Sans leur soutien indéfectible, il m'aurait été impossible d'atteindre cette étape de mon parcours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Immigration et apprentissage du français	3
1.2 Approche communicative en francisation	4
1.3 Immigration iranienne au Québec	5
1.4 Perceptions des apprenants iraniens de l'approche communicative en L2	6
1.5 Objectif de recherche.....	6
1.6 Pertinence sociale et scientifique	7
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	8
2.1 Enseignement des langues secondes : l'approche communicative	8
2.2 Enseignement et l'apprentissage de la grammaire en Iran	10
2.3 Difficultés des persanophones dans l'apprentissage du passé composé	11
2.4 Enseignement et apprentissage du passé composé en FLS dans des classes communicatives	12
2.5 Passé composé en français, <i>gozashte sade</i> en persan.....	16
2.5.1 Différences structurelles du passé composé en français et <i>gozashte sade</i> en persan.....	16
2.5.2 Accords en genre et en nombre dans le passé composé en français et le <i>gozashte sade</i> en persan	17
2.5.3 Sens du passé composé en français et du <i>gozashte sade</i> en persan.....	19
2.6 Perception des apprenants en ALE quant à l'approche communicative	21
2.7 Synthèse du cadre théorique et question de recherche	23
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	24

3.1	Type et devis de recherche	24
3.2	Contexte et participants.....	25
3.3	Outils de collecte de données et déroulement de la recherche.....	27
3.3.1	Questionnaire sociodémographique	27
3.3.2	Questionnaire sur l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec.....	28
3.3.3	Activités communicatives	28
3.3.4	Questionnaire sur des activités animées pour la maîtrise du passé composé	31
3.3.5	Entrevue de groupe	31
3.3.6	Déroulement de la recherche	31
3.4	Traitement et analyse des données	33
3.5	Considérations éthiques	35
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		36
4.1	Comparaison de la perception des participants quant à l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec.....	36
4.1.1	Perception de la nécessité des activités appliquées pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec.....	36
4.1.2	Perception de la présentation et pratique des nouveaux points grammaticaux en Iran et au Québec	37
4.1.3	Perception de l'efficacité des activités en Iran et au Québec pour l'utilisation des points grammaticaux dans des situations réelles	38
4.1.4	Perception de l'utilisation d'activités variées par les enseignants en Iran et au Québec pour enseigner les nouveaux Points grammaticaux.....	38
4.1.5	Perception de l'encouragement du travail en équipe et de la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec	39
4.1.6	Perception de l'augmentation de la motivation pour l'apprentissage de la langue cible par l'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec.....	40
4.1.7	Perception de l'impact de l'approche d'enseignement en Iran et au Québec sur la confiance en communication	41
4.1.8	Différences dans les méthodes d'enseignement des temps verbaux en Iran et au Québec	41
4.2	Perception des participants sur les activités communicatives animées pour la maîtrise du passé composé	46
4.2.1	Appréciation générale.....	46
4.2.2	Impact des activités sur l'utilisation du passé composé en contexte réel	46
4.2.3	Bénéfices du travail en équipe pour la maîtrise du passé composé.....	47
4.2.4	Résolution des difficultés du passé composé grâce à la collaboration avec les pairs	48
4.2.5	Nécessité des explications grammaticales pendant les activités animées.....	48
4.2.6	Renforcement de la confiance dans l'utilisation du passé composé.....	49
4.2.7	Utilisation du passé composé dans le contexte de la recherche d'emploi.....	49
4.2.8	Influence des activités animées sur la compréhension du passé composé	50
4.2.9	Impact des activités animées sur la préparation à la recherche d'emploi au Québec.....	52
4.2.10	Défis rencontrés lors de la participation aux activités animées	53
4.2.11	Activité communicative préférée	54
4.2.12	Points à changer dans les activités animées.....	57

CHAPITRE 5 DISCUSSION	59
5.1 Comparaison de la perception des participants quant aux approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec	59
5.1.1 Perception des activités appliquées pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec	59
5.1.2 Perception de l'encouragement du travail en équipe et de la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec	61
5.1.3 Perception de l'impact des approches d'enseignement grammaticaux en Iran et au Québec sur la motivation et la confiance dans les communications spontanées	61
5.1.4 Perception à l'égard de l'enseignement des temps verbaux en Iran et au Québec.....	62
5.1.5 Perception à l'égard des enseignants en Iran et au Québec	63
5.1.6 Perception de l'utilisation des ressources orales en Iran et au Québec.....	64
5.1.7 Perception de l'utilisation des outils technologiques en Iran et au Québec.....	64
5.1.8 Perception envers la rétroaction corrective donnée par les enseignants en Iran et au Québec.....	65
5.2 Perception des participants sur les activités communicatives animées pour la maîtrise du passé composé	65
5.2.1 Appréciation générale et l'utilisation du passé composé en contexte réel	66
5.2.2 Bénéfices du travail en équipe et collaboration pour la maîtrise du passé composé	66
5.2.3 Nécessité des explications grammaticales pendant les activités animées.....	66
5.3 Limites de la présente étude.....	67
5.4 Recommandations pédagogiques.....	68
5.5 Pistes de recherche	68
CONCLUSION	70
ANNEXE A Activité de construction orale.....	72
ANNEXE B Activité de récit d'une journée typique	73
ANNEXE C Activité de discussion sur des expériences professionnelles.....	77
ANNEXE D Activité de jeu de rôle - Recherche d'emploi	78
ANNEXE E Activité de l'histoire en chaîne.....	84
ANNEXE F Questionnaire sociodémographique.....	85
ANNEXE G Questionnaire général sur l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère.....	87
ANNEXE H Questionnaire sur des activités communicatives employées pour la maîtrise du passé composé (Les activités animées par Sara)	93
ANNEXE I Entrevue de Groupe auprès de 10 apprenants iraniens ayant une expérience préalable de l'apprentissage de langues étrangères en Iran	97
ANNEXE J CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	101

ANNEXE K FORMULAIRE DE CONSENTEMENT102

BIBLIOGRAPHIE.....105

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le modèle de compétence communicative de Canale et Swain (traduit de Johnson, 2008, p.91)	8
--	---

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Tableau récapitulatif de certaines études empiriques sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait en FLS	15
Tableau 2.2 Conjugaison du verbe « aller » (<i>raftan</i>) au passé composé en persan	17
Tableau 2.3 Tableau comparatif des accords et structures verbales entre le passé composé en français et le <i>gozashte sade</i> en persan	18
Tableau 2.4 Comparaison des sens du passé composé en français et du <i>gozashte sade</i> en persan.....	19
Tableau 3.1 Profil des participants aux entrevues de groupe.....	26
Tableau 3.2 Calendrier de réalisation de la recherche.....	32
Tableau 3.3 Exemple de codes et de thèmes identifiés pour l'analyse qualitative	34
Tableau 4.1 Réponses aux items 1 et 8	37
Tableau 4.2 Réponses aux items 2 et 9	37
Tableau 4.3 Réponses aux items 3 et 10	38
Tableau 4.4 Réponses aux items 4 et 11	39
Tableau 4.5 Réponses aux items 5 et 12	39
Tableau 4.6 Réponses aux items 6 et 13	40
Tableau 4.7 Réponses aux items 7 et 14	41
Tableau 4.8 Apprentissage des temps verbaux en Iran	42
Tableau 4.9 Apprentissage du passé composé en francisation	43
Tableau 4.10 Réponses à l'item 1.....	46
Tableau 4.11 Réponses à l'item 2.....	47
Tableau 4.12 Réponses à l'item 3.....	47
Tableau 4.13 Réponses à l'item 4.....	48
Tableau 4.14 Réponses à l'item 5.....	48
Tableau 4.15 Réponses à l'item 6.....	49
Tableau 4.16 Réponses à l'item 7.....	49

Tableau 4.17 Influence des activités communicatives sur la compréhension du passé composé	50
Tableau 4.18 Impact des activités communicatives sur la préparation à la recherche d'emploi	52
Tableau 4.19 Défis rencontrés lors de la participation aux activités communicatives	53
Tableau 4.20 Activité communicative préférée des participants	54
Tableau 4.21 Appréciation de l'activité de jeu de rôle	55
Tableau 4.22 Appréciation de l'activité de l'histoire en chaîne	55
Tableau 4.23 Appréciation de l'activité de la discussion sur des expériences professionnelles	56
Tableau 4.24 Points à changer dans les activités communicatives.....	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L2	Langue(s) seconde(s)
LE	Langue(s) étrangère(s)
FLS	Français langue seconde
FLE	Français langue étrangère
ALS	Anglais langue seconde
ALE	Anglais langue étrangère
MIFI	Ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration
MIDI	Ministère de l’Immigration, de la Diversité et de l’Inclusion
MICC	Ministère de l’Immigration et des Communautés culturelles
MELS	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

RÉSUMÉ

La communauté iranienne représente une communauté immigrantes importantes au Québec (MIFI, 2019, 2021). Le manque de recours à l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères en Iran (Akbari, 2015; Eslami, 2010) nous amène à penser que l'utilisation de cette approche, notamment pour l'enseignement grammatical et plus particulièrement pour une forme grammaticale comme le passé composé, qui diffère du « *gozashte sade* » en persan, pourrait être bénéfique pour ces apprenants. Bien qu'il existe déjà des études portant sur la perception des apprenants iraniens d'anglais langue étrangère à propos de l'approche communicative (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017; Mirzaee, 2016; Taebi et coll., 2016), à notre connaissance, aucune recherche n'a examiné spécifiquement la perception des apprenants iraniens en français langue seconde à l'égard de l'approche communicative appliquée à l'apprentissage grammatical. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche — à savoir comparer la perception des apprenants iraniens au cours de français offerts aux immigrants (francisation) à l'égard des approches d'enseignement grammatical en Iran et au Québec, ainsi qu'examiner leur perception des activités communicatives mises en œuvre en classe — nous avons invité 31 apprenants iraniens inscrits aux niveaux 4 et 5 du programme de francisation offert par le MIFI à participer à notre étude. Ces participants ont rempli deux questionnaires, l'un portant sur leur perception des approches d'enseignement grammatical en Iran et au Québec, et l'autre sur les activités communicatives animées dans leur classe. De plus, dix apprenants intéressés ont été invités à participer à une entrevue de groupe.

Les résultats de cette recherche indiquent que les participants iraniens ont une perception plus favorable de l'approche grammaticale utilisée au Québec, qu'ils jugent plus communicative, dynamique et stimulante que celle mise en œuvre en Iran. Par ailleurs, les activités communicatives réalisées en classe ont été perçues comme variées, motivantes et utiles pour des situations professionnelles réelles. Ces activités ont également permis aux participants de surmonter certaines difficultés liées à l'utilisation du passé composé, notamment grâce à la collaboration avec leurs camarades.

Mots clés : Approche communicative, apprenants iraniens, enseignement et apprentissage de la grammaire, francisation, passé composé, français langue seconde

ABSTRACT

The Iranian community in Quebec is one of the largest immigrant communities and thus, they are frequently present in French for newcomer classes (*francisation*) (MIFI, 2019, 2021). The lack of use of the communicative approach in foreign language teaching in Iran (Akbari, 2015; Eslami, 2010) leads us to believe that the use of this approach, particularly for grammatical teaching and more specifically for a grammatical form such as the *passé composé*, which differs from the «*gozashte sade*» in Persian, could be beneficial for these learners. Although there are already studies examining Iranian English foreign language learners' perceptions of the communicative approach (Ashoori Tootkaboni & Khatib, 2017; Mirzaee, 2016; Taebi et al., 2016), to our knowledge, no research has specifically examined Iranian French as a Second Language learners' perceptions of the communicative approach applied to grammar learning.

To achieve the objectives of this research—namely, to compare Iranian French as a Second Language learners' perceptions of grammar teaching approaches in Iran and Quebec, as well as to examine their perceptions of the communicative activities implemented in the classroom—31 Iranian learners enrolled in levels 4 and 5 of the *francisation* program participated in the study. They completed two questionnaires: one regarding their perceptions of grammar teaching approaches in Iran and Quebec, and the other regarding the communicative activities conducted in their classroom. In addition, ten of the participants were invited to a group interview.

The results of this research demonstrate that Iranian participants have a more favorable perception of how grammar is taught in Quebec as they consider it to be more communicative, dynamic, and stimulating than the approach used in Iran. Furthermore, the communicative activities conducted in class were perceived as varied, motivating, and useful for real-life professional situations. These activities also enabled participants to overcome certain difficulties related to the use of the *passé composé*, which was most evident when they collaborated with their classmates.

Keywords: Communicative approach, Iranian learners, grammar learning and teaching, French for newcomers, *passé composé*, French as a Second Language

INTRODUCTION

L'enseignement du français langue seconde (FLS) joue un rôle essentiel dans le parcours d'intégration de nouveaux arrivants au Québec. Dans ce contexte, les programmes de francisation représentent un levier fondamental pour aider les apprenants à développer une compétence langagière qui leur sera utile tant dans leur vie quotidienne que dans leur intégration professionnelle et sociale (MIDI, 2015). En adoptant une approche communicative, ces programmes permettent aux apprenants de tirer un meilleur parti de leur apprentissage, en favorisant l'acquisition de compétences linguistiques authentiques qui les aident à mieux s'adapter et à s'intégrer à la société québécoise (MICC, 2011).

La communauté iranienne fait partie des communautés immigrantes bien représentées au Québec (MIFI, 2019, 2021). Ayant majoritairement été exposés, en Iran, à une approche traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères (Akbari, 2015; Eslami, 2010) — que ce soit à l'école ou dans les instituts privés —, les apprenants iraniens peuvent potentiellement bénéficier de l'application de l'approche communicative, notamment pour l'apprentissage grammatical. Ce besoin se fait sentir dans le cas du passé composé, qui fonctionne différemment dans leur langue maternelle. Cette étude s'inscrit dans ce contexte. Bien que plusieurs recherches aient analysé la perception des apprenants ou des enseignants à propos de l'enseignement de la grammaire (Daloglu, 2020; Jean et Simard, 2011; Loewen et coll., 2009; Simard et Jean, 2007; Wlodarski et Bell, 2024), ainsi que des études sur la perception des apprenants iraniens vis-à-vis de l'approche communicative (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017; Mirzaee, 2016; Taebi et coll., 2016), à notre connaissance, aucune recherche ne s'est spécifiquement penchée sur la perception des apprenants iraniens de FLS quant à l'approche communicative appliquée à l'apprentissage grammatical. C'est dans cette optique que s'inscrivent les deux objectifs de notre recherche : d'une part, analyser la perception des apprenants en francisation à l'égard des approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec ; d'autre part, explorer leur perception des activités communicatives animées en classe visant la maîtrise du passé composé.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique en décrivant le contexte général de la recherche, l'approche d'enseignement étudiée, la population ciblée, ainsi que la pertinence et les objectifs de l'étude. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Il s'appuie sur les bases scientifiques de l'étude, propose une revue des travaux et recherches antérieures en lien avec le sujet, précise les principaux concepts mobilisés et expose les deux questions de recherche. Le troisième

chapitre expose de manière détaillée la méthodologie retenue pour encadrer la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à partir de l'analyse des données, en vue de répondre aux questions de recherche. Enfin, le cinquième chapitre est consacré à la discussion. Il présente également les limites de la recherche, propose des implications pédagogiques et suggère des pistes de recherche futures. Puis ce travail de recherche se termine par une conclusion résumant les éléments essentiels de l'étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire de maîtrise se concentre sur l'étude des perceptions des apprenants iraniens en francisation concernant l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que sur leurs perceptions à l'égard des activités communicatives réalisées dans leur classe pour maîtriser le passé composé. Dans ce chapitre, nous commencerons par aborder l'immigration et l'importance de l'apprentissage du français (1.1). Ensuite, nous traiterons de l'approche d'enseignement couramment utilisée en francisation, à savoir l'approche communicative (1.2). Nous nous pencherons ensuite sur l'immigration de la communauté iranienne au Québec (1.3). Nous présenterons ensuite les perceptions des apprenants iraniens en langue seconde (L2) vis-à-vis de l'approche communicative. (1.4). Enfin, ce chapitre présentera l'objectif de la recherche (1.5), en soulignant sa pertinence tant sur le plan social que scientifique (1.6).

1.1 Immigration et apprentissage du français

La maîtrise de la langue française est cruciale pour assurer l'intégration réussie de nouveaux arrivants au Québec. Une collaboration étroite entre le gouvernement et la société québécoise est indispensable pour faciliter cette intégration (St-Laurent et El-Geledi, 2011). Cette nécessité est également soulignée par les publications officielles du gouvernement du Québec, qui affirment que l'acquisition des compétences linguistiques permet aux immigrants de participer activement à la vie sociale et professionnelle du Québec (MIDI, 2015). En outre, Amireault et Lussier (2008) confirment que la capacité à communiquer en français est fondamentale non seulement pour une intégration réussie, mais aussi pour enrichir les échanges dans tous les aspects de la vie quotidienne, qu'ils soient personnels ou professionnels.

Par ailleurs, la maîtrise du français est liée à une intégration durable des immigrants à la société québécoise. Les données disponibles montrent que parmi les personnes admises au Québec entre 2004 et 2013, celles qui parlaient français étaient significativement plus susceptibles de demeurer au Québec en 2015, par rapport à celles qui ne maîtrisaient pas cette langue (MIDI, 2016). Cette compétence linguistique permet non seulement une participation plus active dans divers domaines de la société, y compris sur le lieu de travail, mais favorise également une meilleure intégration culturelle et sociale (Gagnon et Dion, 2018). Pour que l'immigration continue de contribuer positivement au développement du Québec, il est crucial de soutenir l'apprentissage du français et d'encourager l'implication des nouveaux

arrivants dans la société (Villemaigne et coll., 2021). L'engagement dans des programmes de francisation et la possibilité de pratiquer la langue dans des contextes quotidiens sont des éléments clés pour garantir que les immigrants puissent pleinement s'intégrer et enrichir la société québécoise.

1.2 Approche communicative en francisation

L'intégration réussie des immigrants au Québec repose en grande partie sur leur maîtrise du français, un objectif central des services de francisation offerts par le gouvernement. Ces services visent à renforcer l'autonomie linguistique des nouveaux arrivants, tout en leur fournissant les connaissances socioculturelles et professionnelles nécessaires pour une intégration harmonieuse dans la société québécoise (MIDI, 2015). En adoptant une approche communicative, les cours de francisation se concentrent sur l'interaction, permettant aux apprenants de répondre à des besoins spécifiques dans divers contextes de communication (MICC, 2011).

Le choix de l'approche communicative par le MIDI pour son programme de francisation repose sur la vision de la langue comme un outil primordial de communication (Prévost, 2014). D'après le même auteur, cette approche privilégie l'échange avec autrui dans le processus d'apprentissage du français, en intégrant la compétence interculturelle et les valeurs partagées de la société québécoise. Dans cette perspective, la langue est avant tout perçue comme un moyen d'interaction sociale, où la maîtrise des règles grammaticales, bien qu'importante, est secondaire par rapport aux besoins linguistiques immédiats des apprenants (MICC, 2011).

L'approche communicative, en tant que méthode pédagogique, ne représente pas une rupture mais plutôt une continuité dans l'enseignement du français, s'inscrivant dans une tradition où l'interaction sociale et les besoins linguistiques des apprenants sont au cœur du processus d'apprentissage (Ujvari, 1985). En mettant l'accent sur la pratique réelle de la langue dans des contextes quotidiens, cette approche facilite l'accès des immigrants à l'emploi et à la formation professionnelle, tout en contribuant à leur intégration culturelle et sociale au sein de la société québécoise (MIDI, 2016; Gagnon et Dion, 2018). Dans ce cadre, il est pertinent d'examiner les données fournies par le gouvernement québécois concernant la communauté iranienne, afin de mieux comprendre leur intégration et leur présence au Québec.

1.3 Immigration iranienne au Québec

Parmi les diverses communautés d'immigrants au Québec, la communauté iranienne se distingue par sa taille significative, surtout parmi les nouveaux arrivants de première génération nés à l'extérieur du Canada. Selon les données du MIFI (2021), l'Iran est devenu le sixième pays d'origine le plus influent parmi les immigrants admis au Québec entre 2015 et 2019. Selon ces mêmes données, l'immigration iranienne se manifeste particulièrement dans la catégorie de l'immigration économique, avec l'Iran se classant au quatrième rang des pays de naissance des immigrants et au septième rang dans la sous-catégorie des travailleurs qualifiés. Environ 42 % des immigrants iraniens sont arrivés entre 2011 et 2016, ce qui témoigne d'une croissance notable de cette population au Québec (MIFI, 2019).

Cette vague migratoire est largement alimentée par des facteurs tels que l'instabilité économique et sociale en Iran, ainsi que les préoccupations pour l'avenir (Namazi, 2010; Kazemipur, 2004). Les besoins d'intégration des Iraniens au Québec sont considérables, notamment en matière de francisation. Jusqu'en 2016, sur les 25 535 membres de la population iranienne au Québec, 67,7 % possédaient une certaine connaissance du français, incluant ceux ayant acquis cette langue par des formations spécifiques ou dès leur arrivée (MIFI, 2019). Cependant selon ces mêmes données, au quotidien, l'anglais reste la langue la plus utilisée dans le milieu professionnel de cette communauté.

La ville de Montréal, en tant que métropole où le français est une langue officielle prédominante, offre un contexte privilégié pour l'étude de cette dynamique. Notamment, parmi les 25 535 immigrants iraniens arrivés au Québec jusqu'en 2016, 77 % ont choisi de s'installer à Montréal (MIFI, 2019), soulignant la concentration significative de cette communauté dans la ville. Dans ce contexte sociodémographique, notre étude se focalise sur la maîtrise du passé composé par les adultes iraniens inscrits dans les programmes de francisation à Montréal. Toutefois, il existe peu d'informations sur la réception de ces programmes par les immigrants iraniens, en particulier concernant l'application des activités communicatives visant à améliorer leur maîtrise grammaticale.

Après avoir exploré l'importance de la communauté iranienne au Québec, il est essentiel d'examiner les perceptions des apprenants iraniens en L2 concernant l'approche communicative. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment l'approche d'enseignement en Iran influence leur perception de l'approche d'enseignement de la grammaire au Québec, ainsi que le rôle que peut jouer l'approche communicative dans le développement de leur compétence grammaticale.

1.4 Perceptions des apprenants iraniens de l'approche communicative en L2

Les apprenants iraniens montrent une attitude généralement positive envers l'approche communicative dans le contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE) en Iran, tout en continuant d'apprécier certains aspects de l'enseignement traditionnel (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017). L'étude de Mirzaee (2016) indique que les élèves ne sont pas pleinement satisfaits des méthodes centrées sur la grammaire et expriment un désir pour des pratiques pédagogiques qui favorisent une interaction plus active en anglais. En effet, la majorité des apprenants préfèrent une approche communicative, valorisant des méthodes qui encouragent l'utilisation pratique de la langue dans des contextes interactifs (Taebi et coll., 2016). Cette préférence est également renforcée par les résultats d'Eslami (2010), qui montrent que les étudiants souhaitent des cours centrés sur l'apprenant et une plus grande implication dans les activités de classe.

Cependant, la transition vers une approche communicative pose plusieurs défis. Les obstacles majeurs incluent un niveau d'anglais insuffisant, une résistance à la participation en classe, et un manque de motivation pour la communication (Kalanazadeh et coll., 2013). Bien que la mise en œuvre de l'approche communicative en Iran présente certaines limites, il est possible de surmonter ces obstacles pour permettre aux apprenants iraniens de FLS de bénéficier pleinement de cette approche et de l'apprécier dans le cadre de leur francisation.

1.5 Objectif de recherche

Nous disposons de peu d'informations sur la perception des apprenants iraniens en francisation quant à l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que sur leur perception de l'approche communicative pour la maîtrise d'une forme grammaticale qui pose des défis, à savoir le passé composé. Ces deux lacunes dans notre savoir sont importantes puisque la recherche a démontré des défis associés à l'approche communicative pour des populations venant de systèmes éducatifs éloignés de celui d'Amérique du Nord (Mason et Payant, 2019). Cette étude vise à approfondir notre compréhension de la manière dont ces apprenants comparent l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, et comment ils perçoivent les activités communicatives réalisées dans leurs classes, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise du passé composé. L'objectif général de cette étude est de comprendre la perception des apprenants iraniens ayant déjà fait l'expérience de l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran, quant à cette approche, ainsi que de l'approche d'enseignement de la grammaire en francisation. Nous nous concentrons spécifiquement sur l'application de l'approche

communicative pour la maîtrise du passé composé, car bien que plusieurs études aient examiné les perceptions des apprenants ou des enseignants à l'égard de l'enseignement de la grammaire de manière générale (Daloglu, 2020; Jean et Simard, 2011; Loewen et coll., 2009; Simard et Jean, 2007; Wlodarski et Bell, 2024), le fait de cibler une notion grammaticale précise permet d'approfondir l'analyse de leurs perceptions. Nous devons ajouter que le passé composé est un temps verbal fréquemment étudié aux niveaux 4 et 5 de francisation (MIFI, 2023) et qui constitue un défi pour les apprenants iraniens en raison des différences avec le persan.

1.6 Pertinence sociale et scientifique

La pertinence sociale et scientifique de cette recherche repose sur des études antérieures en didactique des langues. Du point de vue social, cette recherche s'appuie sur les travaux d'Amireault et Lussier (2008), qui soulignent l'importance du français dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Leurs conclusions montrent que la maîtrise du français est essentielle pour la recherche d'emploi et l'intégration dans la société d'accueil. Les immigrants interrogés expriment le besoin d'apprendre le français pour faciliter leurs interactions quotidiennes en FLS, accéder à des opportunités professionnelles, et s'intégrer plus efficacement dans la communauté francophone québécoise. Ainsi, notre recherche répond aux besoins linguistiques des apprenants iraniens concernant l'apprentissage du passé composé en mettant l'accent sur des activités communicatives liées aux thèmes de l'éducation et du monde du travail, afin de les aider à faciliter leur intégration sur le marché du travail.

Les recherches menées par des chercheurs iraniens ont exploré la perception des apprenants iraniens quant à l'approche communicative pour l'apprentissage d'ALE (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017; Mirzaee, 2016; Taebi et coll., 2016). Ces études ont examiné la perception des apprenants iraniens vis-à-vis de l'approche communicative en comparaison avec l'approche traditionnelle, centrée sur la grammaire, couramment utilisée dans les salles de classe en Iran (Akbari, 2015; Eslami, 2010). Cependant, ces recherches se sont principalement concentrées sur l'apprentissage de l'ALE par les apprenants iraniens, et il existe un manque d'études sur le FLS ou le français langue étrangère (FLE). De plus, les études menées par les chercheurs iraniens ont exploré la perception des apprenants iraniens vis-à-vis de l'approche communicative de manière générale, sans se pencher spécifiquement sur l'acquisition de certains éléments linguistiques particuliers. Ainsi, notre recherche pourrait constituer un bon point de départ pour explorer la perception des apprenants en FLS concernant l'approche communicative, en se concentrant sur un concept linguistique spécifique.

CHAPITRE 2

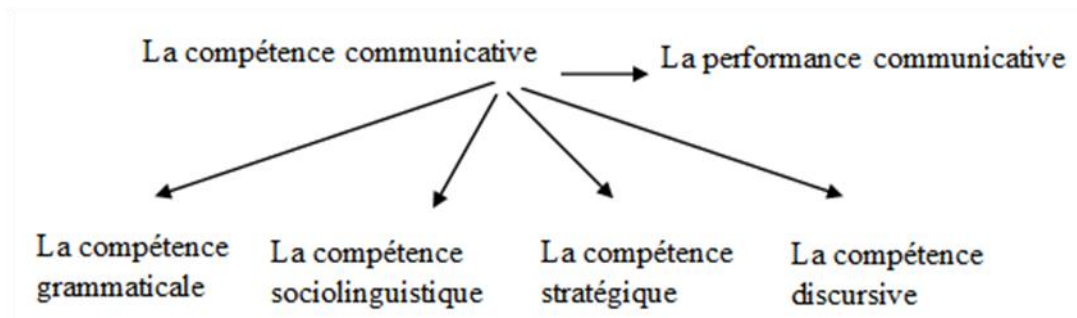
CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre expose les concepts fondamentaux qui sous-tendent notre étude sur la perception des apprenants iraniens en francisation concernant les activités communicatives visant la maîtrise du passé composé. Nous commencerons par examiner l'enseignement des L2, en mettant l'accent sur l'approche communicative et l'importance des activités communicatives dans cette approche (2.1). Nous poursuivrons en nous concentrant sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en Iran (2.2) et les difficultés des persanophones dans l'apprentissage du passé composé (2.3). Ensuite, nous nous concentrerons sur l'enseignement et l'apprentissage du passé composé en FLS (2.4). Nous aborderons également les différences entre le passé composé en français et son équivalent en persan (*gozashte sade*), en détaillant les aspects suivants : les différences structurelles (2.5.1), les accords en genre et en nombre (2.5.2), et les valeurs de ces temps verbaux (2.5.3). La revue de la littérature se penchera sur la perception des apprenants en ALE vis-à-vis des activités communicatives (2.6). Enfin, nous conclurons ce chapitre par une synthèse de notre cadre théorique et la formulation de nos questions spécifiques de recherche (2.7).

2.1 Enseignement des langues secondes : l'approche communicative

La compétence communicative, conceptualisée par Hymes (1972), va au-delà de la maîtrise grammaticale pour englober diverses dimensions, telles que la compétence sociolinguistique, discursive et stratégique. Plusieurs modèles ou cadres ont été élaborés pour rendre compte du caractère complexe et dynamique de la compétence communicative en L2 (French et coll., 2017), dont le modèle de Canale et Swain (1980), qui a été particulièrement repris en didactique des langues (Figure 2.1).

Figure 2.1 Le modèle de compétence communicative de Canale et Swain (traduit de Johnson, 2008, p.91)



Dans leur modèle à quatre composantes, Canale et Swain (1980) décrivent la compétence grammaticale comme englobant la capacité à mobiliser des connaissances morphologiques, syntaxiques, sémantiques, phonologiques ainsi que du vocabulaire en temps réel au service de la compréhension et de la production orales et écrites. Leur conception de la compétence sociolinguistique concerne la capacité d'utiliser, en temps réel, la connaissance des règles qui régissent l'usage de la langue dans divers contextes sociaux. La compétence stratégique, selon leur définition, consiste en la capacité à utiliser efficacement des stratégies de communication pour surmonter les difficultés rencontrées lors de l'interaction linguistique. Enfin, la compétence discursive, telle que conçue par Canale et Swain, implique la connaissance des techniques permettant d'assurer la cohésion et la cohérence d'un texte, notamment en organisant les idées de manière logique et en reliant les phrases de façon fluide. Par ailleurs, le modèle de Celce-Murcia (2007) est une version plus récente du modèle de Canale et Swain (1980), qui a été mise à jour en ajoutant d'autres éléments (French et coll., 2017), tels que la compétence formulaïque, qui concerne l'utilisation des expressions couramment employées par les locuteurs dans des contextes de communication courants, et la compétence interactionnelle, qui implique une maîtrise des habiletés conversationnelles appropriées aux contextes sociaux et culturels (Celce-Murcia, 2007).

La compétence communicative est essentielle pour les apprenants de langues, nécessitant une adaptabilité et une flexibilité linguistiques qui favorisent l'intégration socioculturelle, le succès académique et professionnel, ainsi qu'une interaction sociale efficace (Tarvin, 2015). De même, Duff (2014) et Savignon (2017) insistent sur la nécessité de pouvoir utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations et de l'adapter en fonction du destinataire et du contexte, soulignant ainsi l'importance de cette compétence pour une communication efficace et réussie. La compétence communicative nécessite également la capacité d'utiliser la langue dans divers objectifs et fonctions, ainsi que de maîtriser différentes dimensions de la connaissance linguistique (Richards et Rodgers, 2014).

De plus, l'approche communicative adopte une perspective dynamique, mettant en avant la responsabilité des apprenants tout en favorisant une interaction enseignant-élèves (Zhang, 2020). Les activités en classe de L2 qui impliquent les apprenants dans la communication, largement désignées sous le terme d'activités communicatives (Samuda et Bygate, 2008), jouent un rôle central dans cette approche. Ces activités se caractérisent par un désir de communiquer, un but communicatif, un accent mis sur le contenu plutôt que sur la forme, une variété de langage, l'absence d'intervention de l'enseignant et l'absence de contrôle des supports (Harmer, 2007). En adaptant les normes d'apprentissage aux besoins spécifiques des apprenants,

l'approche communicative favorise ainsi l'amélioration des compétences linguistiques par une communication efficace et culturellement pertinente dans des contextes authentiques (Richards et Rodgers, 2014). Ce cadre permet le développement naturel des compétences linguistiques, sans contraintes explicites (Littlewood, 2013).

Après avoir exploré l'approche communicative et son rôle central dans le développement des compétences linguistiques, il convient désormais d'examiner plus spécifiquement l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans des approches communicatives qui est un aspect important dans notre recherche.

2.2 Enseignement et l'apprentissage de la grammaire en Iran

En Iran, l'enseignement des langues étrangères (LE), notamment de l'anglais, reste centré sur l'apprentissage des formes grammaticales, ce qui limite le développement des compétences communicatives (Akbari, 2015). Plus précisément, l'approche couramment adoptée dans les classes iraniennes est l'approche centrée sur les formes, qui se caractérise par un enseignement axé sur l'étude explicite et la répétition des structures grammaticales prescrites par un syllabus structuré, où les formes linguistiques spécifiques sont enseignées de manière directe et explicite (Ellis, 2016; Long, 1991). Malgré sept ans d'apprentissage scolaire, la majorité des étudiants iraniens éprouvent des difficultés à s'exprimer couramment et à interagir efficacement avec des locuteurs anglophones (Behroozi et Amoozegar, 2014; Gholaminejad et Raeisi-Vanani, 2021). Cette difficulté peut être attribuée à l'absence d'un environnement propice à la pratique de l'anglais en dehors de la salle de classe, réduisant ainsi leur exposition à la langue authentique (Akbari, 2015). Elle peut également s'expliquer par un manque de motivation à apprendre l'anglais efficacement, certains étudiants se contentant de l'étudier uniquement pour réussir les examens (Dolati et Mikaili, 2011). À cela s'ajoute la contrainte du temps, puisque le nombre limité d'heures consacrées à l'apprentissage de l'anglais chaque semaine limite les possibilités de développement langagier (Gholaminejad et Raeisi-Vanani, 2021).

En Iran, l'enseignement de l'anglais se concentre principalement sur la lecture, qui est considérée comme la compétence la plus importante parmi les quatre compétences langagières (Birjandi et coll., 2006; Dolati et Mikaili, 2011). Cette focalisation s'inscrit dans la méthode de traduction grammaticale, qui demeure la méthode dominante (Eslami, 2010) et qui est une méthode qui néglige les compétences orales (Ekstam et Sarvandy, 2017). Bien que cette méthode permette aux étudiants de progresser dans certains aspects

linguistiques, elle limite leur participation à des activités communicatives. L'apprentissage se résume souvent à une mémorisation simple des règles grammaticales et du vocabulaire, sans réelle compréhension pratique des structures langagières (Azimi, 2016; Dahmardeh, 2009; Dolati et Seliman, 2011). De plus, les enseignants utilisent souvent la langue persane en classe d'anglais, car les apprenants ont l'habitude de vouloir comprendre chaque phrase en la traduisant dans leur langue maternelle (Dolati et Mikaili, 2011). Cette approche traditionnelle continue en raison du manque d'enseignants qualifiés et de ressources pédagogiques axées sur l'utilisation réelle de la langue, ce qui empêche l'adoption de méthodes pédagogiques plus modernes et interactives (Dolati et Mikaili, 2011; Kardoust et Saeedian, 2021; Kheirabadi et Alavi Moghaddam, 2014; Memari, 2013; Zohrabi et coll., 2012).

Face à ces défis, il est pertinent d'examiner les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants persanophones sont confrontés dans l'acquisition du FLS, en particulier le passé composé, qui présente des différences majeures par rapport au persan.

2.3 Difficultés des persanophones dans l'apprentissage du passé composé

La maîtrise du temps et de l'aspect est souvent problématique pour les apprenants de langues (Werner et Fuchs, 2020), et ce phénomène est particulièrement marqué chez les persanophones en raison des divergences structurelles entre les deux langues. Les différences dans les marqueurs linguistiques entre le français et le persan représentent des obstacles, car les apprenants doivent se déplacer entre les systèmes linguistiques de leur langue maternelle et ceux de la langue cible. Ces différences influencent la façon dont les apprenants abordent le système grammatical de la langue étrangère, en les forçant à s'ajuster à des structures qu'ils ne trouvent pas dans leur propre langue (Howard et Leclercq, 2017).

De plus, le français et le persan présentent des systèmes de temps et d'aspect distincts, ce qui complique davantage l'apprentissage du passé composé pour les persanophones. Les apprenants de L2 abordent l'acquisition grammaticale en s'appuyant sur les structures de leur langue maternelle (Housen, 2000). Selon le même auteur, cette approche peut entraîner des difficultés lorsqu'il n'y a pas de correspondance directe entre les deux langues. En persan, le « *gozashte sade* » (équivalent du passé composé) se compose du participe passé avec des terminaisons spécifiques, tandis qu'en français, le passé composé est formé de deux éléments : l'auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé. Cette dissemblance rend le transfert positif difficile (Szende et Liddicoat, 2020), car les apprenants persanophones trouvent peu de similitudes entre les systèmes verbaux des deux langues. En conséquence, bien que le passé composé soit largement

utilisé par les locuteurs français pour exprimer des actions passées (Macaro et Graham, 2008), son apprentissage est souvent entravé par l'absence de correspondance directe avec les structures persanes, ce qui exige des efforts supplémentaires pour maîtriser cette forme grammaticale.

Donc, l'approche communicative ne vise pas à enseigner l'ensemble du système grammatical de la langue cible, mais plutôt à se concentrer sur les notions qui sont particulièrement difficiles à acquérir pour les apprenants, souvent en raison des divergences avec leur langue maternelle. Dans le cas des persanophones, le passé composé représente une difficulté sur le long terme. Après avoir exploré l'approche communicative pour l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire, il est important d'examiner plus spécifiquement l'enseignement et l'apprentissage du passé composé en FLS, un aspect essentiel pour maîtriser les temps du passé dans un contexte communicatif.

2.4 Enseignement et apprentissage du passé composé en FLS dans des classes communicatives

L'enseignement et l'apprentissage du passé composé en FLS revêtent une importance, en raison de son rôle central dans l'expression des actions passées. En effet, le passé composé est la forme verbale principale utilisée par les locuteurs natifs pour exprimer des actions terminées lors de conversations orales (Schlyter, 1996). Macaro et Graham (2008) soulignent également son rôle crucial dans la langue française, où il s'impose comme un temps fondamental pour la narration d'événements passés. De plus, une connaissance approfondie et une maîtrise des temps du passé, en particulier du passé composé et de l'imparfait, sont indispensables, même pour des interactions simples et courantes en français, étant donné qu'ils sont les deux temps passés les plus fréquemment employés (Hoffman, 1995; Wagner et Pinchon, 2014). Ayoun (2001) ajoute que la compréhension de la formation et de l'utilisation appropriée de ces temps représente un défi pour les apprenants de L2, nécessitant une attention particulière dans l'enseignement. Enfin, Bergström (1997) rappelle que l'apprentissage du temps et de l'aspect occupe une place centrale dans la recherche sur l'acquisition des L2 et des LE. Le temps situe la situation exprimée par le verbe par rapport au moment de l'énonciation, par exemple « Marie mangea » (passé) ou « Marie mangera » (futur) (Comrie, 1985), tandis que l'aspect indique la manière dont le déroulement interne de l'action est envisagé, comme dans « Marie mangeait » (imparfait) vs « Marie mangea » (perfectif) (Comrie, 1976).

Après avoir souligné l'importance du passé composé dans l'enseignement du FLS, il est pertinent de se pencher sur les méthodes employées par les chercheurs pour examiner son acquisition chez les

apprenants. Les chercheurs ont employé diverses tâches pour examiner l'acquisition du passé composé chez les apprenants de FLS, en comparant souvent cette acquisition avec celle de l'imparfait. Ces tâches, bien que variées, partagent un objectif commun : évaluer l'utilisation correcte des temps verbaux dans des contextes spécifiques.

Parmi ces études, celle de Mifka-Profozic (2015) a examiné l'efficacité de la rétroaction corrective implicite à travers l'utilisation de tâches basées sur des images avec 30 apprenants anglophones de FLS âgés de seize ans. Dans cette étude, la rétroaction implicite a été opérationnalisée par les reformulations et les demandes de clarification. Les activités consistaient à poser des questions ou à décrire des images manquantes, ce qui encourageait les participants à utiliser le passé composé et l'imparfait de manière spontanée. En complément de ces activités, les tests exigeaient que les participants rédigent des histoires en utilisant ces formes temporelles passées, permettant ainsi d'évaluer leur maîtrise des temps verbaux dans un contexte narratif. La rétroaction implicite, sous forme de reformulations ou de demandes de clarification, a été employée pour corriger les erreurs et favoriser une amélioration progressive de l'utilisation du passé composé.

Les chercheurs ont également exploré l'acquisition du passé composé en utilisant d'autres types de tâches de narration. Par exemple, Bergström (1997) a demandé aux apprenants de rédiger un récit après avoir visionné un extrait de film, tandis que Salaberry (1998) a utilisé une narration écrite combinée à un test de closure. Macaro et Graham (2008) ont également employé des tâches de narration : les étudiants anglophones devaient écrire une histoire basée sur des images, avec une limite de 200 mots et 30 minutes pour chaque tâche. Ces méthodes permettent d'analyser comment les apprenants appliquent les temps verbaux dans des situations de récit, où le passé composé et l'imparfait sont essentiels pour exprimer des actions terminées ou en cours dans le passé.

En parallèle, d'autres études ont exploré l'utilisation des temps verbaux dans des conversations spontanées. Par exemple, Harley (1992) a interrogé des étudiants en immersion française pour recueillir leurs récits d'expériences passées, tandis que Howard (2002) a mené des entretiens guidés sur des sujets quotidiens comme les vacances. Ces méthodes d'entretien permettent de saisir l'utilisation naturelle des temps verbaux dans des contextes informels, révélant comment les apprenants naviguent entre le passé composé et l'imparfait dans leurs discussions quotidiennes.

Le test de closure constitue une autre méthode fréquemment employée pour évaluer l'acquisition du passé composé. Salaberry (1998) et Harley (1989) ont intégré ce type de test dans leurs études, en complément d'autres tâches comme la narration ou l'entretien oral. Le test de closure permet de mesurer la compréhension des marqueurs temporels par les apprenants en leur demandant de compléter des phrases avec les temps verbaux appropriés.

De plus, certaines études ont employé des tâches de jugement de grammaticalité pour évaluer les compétences syntaxiques des apprenants en lien avec le passé composé. Ayoun (2004) a utilisé une combinaison de tâches de jugement et de production écrite pour mesurer la compétence syntaxique initiale des apprenants et leur progression après une intervention pédagogique. Ces tâches permettent de comprendre comment les apprenants perçoivent et corrigent les erreurs liées à l'usage des temps verbaux.

Enfin, l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du passé composé a été examinée à travers quelques études. Izquierdo et Collins (2008) ont utilisé un test de closure pour analyser comment les apprenants utilisent les marqueurs de temps et d'aspect en français. Ce test comportait 20 passages avec des contextes permettant d'évaluer les aspects perfectif et imperfectif. Les chercheurs ont comparé les performances de 17 apprenants hispanophones, dont la langue maternelle marque la distinction entre ces aspects, avec celles de 15 apprenants anglophones, pour qui cette distinction n'existe pas. Ils ont ainsi pu déterminer si les profils d'acquisition différaient selon la langue maternelle des participants. Izquierdo (2009) a poursuivi cette exploration en examinant si les connaissances préexistantes des apprenants dans leur langue maternelle, qui distingue déjà le passé composé et l'imparfait, influencent leur maîtrise de ces temps en français. L'étude, menée auprès de 44 apprenants de français dans un programme universitaire, a utilisé une tâche écrite comprenant 20 situations avec 68 contextes différents nécessitant l'emploi du passé composé ou de l'imparfait. Ces recherches mettent en lumière la diversité des méthodes utilisées pour évaluer l'acquisition du passé composé, tout en soulignant les défis spécifiques auxquels les apprenants de FLS sont confrontés en fonction de leur langue maternelle.

Le tableau ci-dessous présente un résumé de quelques études empiriques sur l'enseignement et l'apprentissage du passé composé et de l'imparfait en FLS, en détaillant les caractéristiques des participants, les formes cibles examinées, ainsi que les tâches utilisées pour évaluer leur maîtrise de ces temps verbaux.

Tableau 2.1 Tableau récapitulatif de certaines études empiriques sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait en FLS

Étude	L1	Participants	Forme cible	Tâches utilisées
Salaberry (1998)	Anglais	39 étudiants collégiaux	Morphologie aspectuelle (passé composé et imparfait)	Test de closure, narration écrite d'un court film
Harley (1992)	Anglais	36 étudiants des classes d'immersion	Passé composé et imparfait	Interview en français, narration d'expériences passées
Harley (1989)	Anglais	270 étudiants des classes d'immersion	Passé composé et imparfait	Composition écrite, test de closure, entrevue orale
Mifka-Profozic (2015)	Anglais	30 apprenants de seize ans	Passé composé et imparfait	Tâches basées sur des images, recherche d'information, tests écrits d'histoires
Bergström (1997)	Anglais	75 apprenants de différents niveaux	Morphologie aspectuelle (passé composé et imparfait)	Rédaction d'un récit après avoir vu un extrait de film
Macaro et Graham (2008)	Anglais	30 étudiants de 16 à 17 ans	Développement du passé composé	Deux tâches d'écriture similaires basées sur des images
Howard (2002)	Anglais	18 apprenants avancés	Emploi des temps du passé	Entretiens guidés sur des thèmes variés (passe-temps, vacances, études, voyages, situations dangereuses)
Ayoun (2004)	Anglais	145 étudiants	Passé composé et imparfait	Tâches de jugement et de production écrite

Izquierdo et Collins (2008)	Espagnol et Anglais	17 hispanophones, 15 anglophones	Marqueurs de temps et d'aspect	Test de closure avec 20 passages examinant les aspects perfectif et imperfectif
Izquierdo (2009)	Espagnol	44 apprenants dans un programme universitaire	Passé composé et imparfait	Tâche écrite avec 20 situations et 68 contextes nécessitant l'emploi des temps verbaux

En conclusion, les méthodes variées pour évaluer l'acquisition du passé composé, comme les tests de closures et les narrations, montrent la complexité de cet apprentissage. Les différences observées selon la langue maternelle des apprenants soulignent l'importance d'adapter les approches pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des apprenants en FLS. Pour approfondir cette réflexion, il est essentiel d'examiner les différences entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan, afin de mieux comprendre les défis auxquels sont confrontés les apprenants persanophones en FLS.

2.5 Passé composé en français, *gozashte sade* en persan

Dans cette section, nous allons explorer les différences entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan. La première partie (2.4.1) se concentrera sur la formation de ces deux temps verbaux, mettant en lumière leurs mécanismes distincts. La deuxième partie (2.4.2) examinera les accords en genre et en nombre requis dans chaque langue, tandis que la troisième partie (2.4.3) comparera les valeurs temporelles des deux structures verbales, en soulignant leurs nuances et implications pour les apprenants.

2.5.1 Différences structurelles du passé composé en français et *gozashte sade* en persan

Le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan, bien qu'ils partagent la fonction d'exprimer une action achevée dans le passé, présentent des différences notables dans leur formation. En persan, le *gozashte sade* se forme en ajoutant des terminaisons spécifiques à une racine verbale au passé, qui reste identique pour tous les sujets (Yousef, 2018). Ce sont uniquement les suffixes (terminaisons) qui varient selon les pronoms pour indiquer le sujet de l'action. La conjugaison repose donc sur l'ajout de ces suffixes à une racine stable. En revanche, le passé composé en français nécessite l'utilisation d'un auxiliaire, soit avoir ou être au présent de l'indicatif, suivi du participe passé du verbe principal. Cette structure en deux parties, impliquant l'auxiliaire et le participe passé, est une particularité du français qui distingue le passé

composé de la modification des terminaisons que l'on trouve en persan. Ainsi, la formation du passé composé en français peut être classifié de plus complexe, car elle nécessite la conjugaison d'un auxiliaire (être ou avoir) en fonction du sujet, ainsi que, dans certains cas, l'accord du participe passé. En revanche, en persan, le *gozashte sade* se forme de manière plus directe : nous ajoutons des suffixes à une racine verbale fixe, sans avoir recours à un auxiliaire ni à un accord du participe passé.

Le tableau ci-dessous illustre la conjugaison du verbe persan *raftan* (aller) au *gozashte sade*, en montrant les terminaisons spécifiques ajoutées à la racine du verbe pour chaque pronom personnel, ainsi que leur traduction en français.

Tableau 2.2 Conjugaison du verbe « aller » (*raftan*) au passé composé en persan

Pronom	Terminaison en persan	Exemple avec « aller » (<i>raftan</i>)	Traduction en français
Je	-am	Raftam	Je suis allé(e)
Tu	-i	Rafti	Tu es allé(e)
Il/Elle	-Ø (sans terminaison)	Raft	Il/Elle est allé(e)
Nous	-im	Raftim	Nous sommes allé(e)s
Vous	-id	Raftid	Vous êtes allé(e)(s)
Ils/Elles	-and	Raftand	Ils/Elles sont allé(e)s

La partie suivante se concentre sur les différences entre les deux formes en ce qui concerne les accords de genre et de nombre.

2.5.2 Accords en genre et en nombre dans le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan

En français, le passé composé présente des accords spécifiques en genre et en nombre, en fonction de l'auxiliaire utilisé et du participe passé. Lorsqu'un verbe est conjugué avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Par exemple, dans la phrase « Elle est allée » (où allée s'accorde avec elle), le participe passé allée est accordé au féminin singulier. De même, avec

l’auxiliaire avoir, l’accord du participe passé se fait uniquement si le complément d’objet direct (COD) est placé avant le verbe. Ainsi, dans « Les lettres que j’ai écrites », écrites s’accorde avec lettres, qui est féminin pluriel. En revanche, en persan, *gozashte sade* n’exige qu’un accord en nombre avec le sujet, sans considération du genre. Les terminaisons des verbes persans varient en fonction du sujet, mais le verbe reste invariable en genre. Par exemple, pour le verbe *raftan* (aller), nous disons *raftam* pour « je suis allé » et *raftand* pour « ils sont allés », sans distinction de genre. Cette différence souligne une particularité importante entre les deux langues, où le français impose des accords plus complexes comparés au système plus simple du persan. Cependant, ces différences se manifestent surtout à l’écrit et n’étaient pas considérées comme des cibles d’enseignement dans les activités proposées dans cette recherche.

Le tableau 2.3 illustre les différences spécifiques entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan en ce qui concerne les accords de genre et de nombre. Il met en évidence comment le français, avec ses règles d’accord du participe passé et de l’auxiliaire, se distingue du système persan, où les accords se limitent au nombre sans tenir compte du genre. Cette comparaison permet de mieux comprendre les nuances grammaticales de chaque langue et les implications pour les apprenants.

Tableau 2.3 Tableau comparatif des accords et structures verbales entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan

Aspect	Français (Passé composé) (Macaro et Graham, 2008)	Persan (<i>Gozashte Sade</i>) (Hafezian et Rossi (2009); Farahani, 2001)
Accord avec le sujet	L’auxiliaire s’accorde en personne et en nombre avec le sujet.	Le verbe s’accorde en nombre avec le sujet. Exemple : « <i>Raftim</i> » pour « nous sommes allés ».
Accord en genre et en nombre	Le participe passé s’accorde en genre et en nombre si l’auxiliaire est « être » et avec le COD seulement si celui-ci est placé avant le verbe lorsque l’auxiliaire est « avoir ».	Aucun accord en genre. L’accord en nombre se fait par la terminaison du verbe. Exemple : « <i>Raftam</i> » (je suis allé(e)) vs « <i>Raftim</i> » (nous sommes allé(e)s).
Verbes réfléchis	Utilisent l’auxiliaire « être » et s’accordent avec le sujet.	Aucune distinction : le verbe reste le même pour tous les genres.
Verbes irréguliers	Certains verbes ont un participe passé qui ne suit pas les règles régulières.	Aucune distinction entre régulier et irrégulier : tous les verbes suivent une structure similaire.

En complément des différences de formation et d'accord entre le passé composé en français et *le gozashte sade* en persan, il est crucial d'examiner les valeurs que ces formes véhiculent dans chaque langue.

2.5.3 Sens du passé composé en français et du *gozashte sade* en persan

Le passé composé en français est un temps verbal qui non seulement indique qu'un événement s'est produit dans le passé, mais fournit également des informations supplémentaires sur le résultat de cet événement au moment de l'énonciation (Kihlstedt, 2002). Ce temps est souvent caractérisé comme étant perfectif, c'est-à-dire qu'il est utilisé pour décrire une action particulière comme un événement achevé et délimité (Ayoun, 2005; Salaberry, 2008). En français, le passé composé permet de situer les actions dans le temps de manière nuancée, avec des distinctions qui reflètent les relations entre les événements passés et le moment présent (Riegel et coll., 1994). Par exemple « J'ai terminé mon rapport, donc je peux maintenant me reposer ». En revanche, le *gozashte sade* en persan, bien qu'il soit utilisé pour exprimer des actions achevées, n'offre pas les mêmes distinctions subtiles. Il est employé principalement pour indiquer que quelque chose a eu lieu dans le passé sans les nuances de résultat ou d'antériorité que le passé composé permet en français. Ainsi, les valeurs du passé composé en français montrent une complexité temporelle plus fine par rapport au *gozashte sade*, qui reste plus général dans son emploi pour marquer les actions passées. Le tableau 2.4 présente une synthèse comparative détaillée des valeurs de ces deux formes verbales, mettant en lumière leurs principales différences dans l'expression des actions passées.

Tableau 2.4 Comparaison des sens du passé composé en français et du *gozashte sade* en persan

Sens (Riegel et coll., 1994)	Français (Passé composé)	Persan (<i>Gozashte sade</i>)
		(Ahmadi Givi et Anvari, 2011; Hafezian et Rossi, 2009; Mace, 2015; Yousef et Torabi, 2013)
Accompli du présent	Le passé composé exprime une action achevée au moment de l'énonciation. (Riegel et coll., 1994) Exemple : Cette semaine, elle a visité le musée d'art.	Le <i>gozashte sade</i> en persan exprime également une action achevée.

Antérieur du présent	Marque l'antériorité par rapport à une action présente. (Riegel et coll., 1994) Exemple : J'ai mangé avant d'arriver à cette réunion.	En persan, le <i>gozashte sade</i> exprime l'antériorité sans marquer une relation directe avec le présent.
Temps du passé	Utilisé pour situer une action entièrement dans le passé. (Riegel et coll., 1994) Exemple : Il a visité Paris l'année dernière.	En persan, le <i>gozashte sade</i> est utilisé de manière similaire pour exprimer une action dans le passé.
Indiquer un fait futur (Grevisse, 2008)	Le passé composé peut indiquer un fait futur, mais il se présente comme s'il était déjà accompli. Exemple : un peu de patience, j'ai fini dans un instant.	Ce sens est aussi utilisé en persan pour exprimer un fait qui n'est pas encore accompli, mais qui va l'être dans un futur très proche.
Après si conditionnel	Il est utilisé après « si » conditionnel pour exprimer un fait futur. Exemple : Si tu as mangé trop de chocolat, tu seras malade (exemple tiré de grammaire progressive niveau avancé)	Cette structure conditionnelle est également utilisée en persan et exprime la condition et l'hypothèse.
Cas particulier	Ce sens est utilisé en français avec un autre temps verbal.	Pour construire une périphrase verbale exprimant une action en cours, le verbe auxiliaire <i>dashtan</i> (avoir) est conjugué au <i>gozashte sade</i> .

Ayant exploré les distinctions entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan, il est maintenant pertinent d'examiner les études sur la perception des apprenants en ALE quant à l'approche communicative et leurs perceptions de l'approche communicative de l'enseignement de la grammaire.

2.6 Perception des apprenants en ALE quant à l'approche communicative

À notre connaissance, aucune étude n'a exploré la perception des apprenants iraniens concernant l'approche communicative dans le contexte de l'apprentissage du FLS. En revanche, quelques études ont examiné la perception d'apprenants iraniens en ce qui concerne l'approche communicative dans le cadre de l'apprentissage de l'ALE et une étude a examiné la perception des apprenants en ALE concernant l'approche communicative de l'enseignement de la grammaire. L'utilisation du terme ALE est justifiée dans ce contexte, car les apprenants n'utilisent pas l'anglais dans leur communication quotidienne et l'anglais n'est pas une langue parlée au sein de leur communauté. Ces recherches comparent souvent l'approche communicative à une approche centrée sur la forme, qui met davantage l'accent sur les formes grammaticales plutôt que sur le développement de la compétence communicative des apprenants.

L'une de ces études a été réalisée par Ashoori Tootkaboni et Khatib (2017), qui a examiné les croyances de 242 apprenants iraniens d'ALE, répartis entre les niveaux intermédiaire et avancé. L'étude, basée sur un questionnaire de trente questions, explore six principes clés de l'enseignement communicatif des langues : les rôles de l'apprenant et de l'enseignant, le travail en groupe, la correction des erreurs et l'évaluation, l'importance de la grammaire, et l'utilisation de la langue maternelle. Les résultats montrent que la majorité des apprenants reconnaissent l'importance de leur rôle actif dans l'apprentissage, soutiennent l'interaction par le travail en groupe, et apprécient la liberté d'utiliser la langue de manière autonome en fonction de leurs besoins individuels. Cependant, ils se sentent moins à l'aise pour proposer des changements au contenu des cours. Concernant la correction des erreurs, ils la considèrent comme une étape naturelle de l'apprentissage, mais estiment que des corrections constantes peuvent être contre-productives. En matière de grammaire, ils préfèrent des explications claires et directes, bien que les avis divergent sur la nécessité de pratiquer les règles grammaticales. Enfin, les apprenants souhaitent un cadre d'enseignement plus interactif et moins formel, favorisant la communication et la motivation, tout en acceptant l'utilisation stratégique de leur langue maternelle pour certaines tâches. En résumé, les apprenants iraniens montrent une attitude positive envers l'approche communicative, tout en appréciant certains aspects de l'enseignement traditionnel.

Dans l'étude menée par Mirzaee (2016) auprès de 80 lycéennes iraniennes, des questionnaires ont révélé que l'enseignement de l'anglais en Iran reste largement centré sur la grammaire, avec une forte utilisation du persan et des exercices de répétition, limitant ainsi les opportunités de communication réelle. Les participantes ont exprimé une insatisfaction face à cette approche et ont manifesté un intérêt pour des

méthodes plus communicatives, favorisant l'interaction en anglais. De même, dans l'étude réalisée par Taebi et coll. (2016) auprès de 120 enseignants et 120 apprenants dans des instituts privés, des questionnaires et des entretiens semi-structurés ont mis en évidence un écart entre les attentes des apprenants et leurs expériences en classe. Bien que ces instituts se présentent comme une alternative aux écoles publiques, ils privilégient encore des méthodes centrées sur la grammaire, avec une utilisation fréquente du persan et des exercices du type *drill*. Ces résultats illustrent la nécessité d'une révision des approches pédagogiques afin d'intégrer davantage d'interactions en anglais et de favoriser un apprentissage contextualisé, mieux adapté aux besoins des apprenants.

Pour cibler plus précisément l'approche communicative de l'enseignement de la grammaire, l'étude de Ho (2014) visait à examiner si la méthode d'enseignement communicatif de la grammaire était efficace en termes de connaissances grammaticales, de communication orale et d'attitudes des élèves de l'école envers cette méthode. Deux classes, composées chacune de 37 élèves, ont été sélectionnées pour participer à une approche quasi expérimentale avec des tests pré et post-intervention. Les leçons ont intégré six points grammaticaux à travers une méthode de présentation, pratique et production, encourageant la découverte des règles grammaticales par les élèves à l'aide de questions dirigées. L'étude comprenait deux conditions. Un groupe expérimental recevant l'enseignement grammatical avec approche communicative et un groupe contrôle suivant la méthode traditionnelle de traduction grammaticale. L'efficacité de l'approche communicative a été évaluée via des tests écrits de grammaire, des tests oraux et un questionnaire sur les attitudes des élèves, permettant d'observer le développement des compétences grammaticales et de communication orale. Les résultats ont montré que les deux méthodes amélioraient significativement les connaissances grammaticales, mais que seule l'approche communicative entraînait une amélioration significative de la production orale. Le questionnaire post-intervention, basé sur une échelle de Likert à cinq points (1 = fortement en désaccord → 5 = fortement en accord) comportait 23 questions réparties en trois thèmes : le contenu des leçons, la conception des tâches et l'effet de l'enseignement sur l'intérêt des élèves. Les résultats ont révélé que les élèves avaient une attitude positive envers le contenu des leçons, le design des tâches et les effets de l'instruction, soulignant l'importance de l'intégration des compétences linguistiques. Les élèves ont apprécié les activités engageantes et ont favorisé l'apprentissage collaboratif, ce qui a accru leur motivation et leur confiance. En somme, l'application de la méthode d'enseignement communicatif a démontré son efficacité dans l'amélioration de l'acquisition grammaticale et de la production orale des élèves.

En conclusion, les études examinées montrent une préférence des apprenants iraniens pour des approches pédagogiques communicatives, tant dans le contexte des cours d'anglais que dans les instituts privés. Les recherches révèlent un décalage entre leurs attentes, axées sur l'interaction et l'utilisation pratique de la langue, et les méthodes d'enseignement dominantes, souvent centrées sur la grammaire. Ainsi, il devient essentiel d'explorer comment les apprenants iraniens en FLS, dans le contexte de la francisation, perçoivent les activités communicatives axées sur la maîtrise du passé composé.

2.7 Synthèse du cadre théorique et question de recherche

Ce chapitre a exploré divers aspects clés pour notre étude sur la perception des apprenants iraniens en francisation concernant l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec et quant aux activités communicatives visant la maîtrise du passé composé. Nous avons d'abord examiné l'approche communicative dans l'enseignement des L2, en mettant en lumière ses principes fondamentaux. Deuxièmement, nous avons présenté l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en Iran et les difficultés des persanophones dans l'apprentissage du passé composé. Ensuite, nous avons analysé l'apprentissage du passé composé par des apprenants anglophones et hispanophones. Nous avons également abordé les différences structurelles entre le passé composé en français et le *gozashte sade* en persan, en détaillant les accords de genre et de nombre ainsi que les valeurs associées à ces temps verbaux. Enfin, nous avons effectué une revue de la littérature sur les perceptions des apprenants en ALE particulièrement les apprenants iraniens, en mettant en évidence leur préférence pour les approches communicatives par rapport aux méthodes centrées sur la grammaire. Pour approfondir la compréhension de la perception des apprenants iraniens en francisation concernant l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec et quant aux activités communicatives visant la maîtrise du passé composé, nous proposons les questions de recherche suivante :

1. Quelle est la perception des apprenants iraniens inscrits en francisation concernant l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec ?
2. Quelle est la perception d'apprenants iraniens inscrits en francisation concernant les activités communicatives appliquées dans leur classe pour la maîtrise du passé composé

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette étude était de comparer la perception des participants iraniens en francisation concernant l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que les activités communicatives mises en place en classe pour maîtriser le passé composé. Ce chapitre décrit la méthodologie adoptée pour cette recherche, qui est organisée en plusieurs sections principales. La première section (3.1) aborde l'approche mixte de cette recherche de type descriptif, permettant une analyse approfondie des perceptions des participants iraniens. La deuxième section (3.2) offre un aperçu détaillé du contexte de l'étude et des participants. La troisième section (3.3) explique les instruments de collecte de données et le déroulement de la recherche. La quatrième section (3.4) détaille les techniques utilisées pour le traitement et l'analyse des données recueillies. La cinquième section (3.5) aborde les mesures prises pour garantir le respect des droits des participants et la confidentialité des données. Tout au long de ce chapitre, plusieurs annexes fourniront des détails supplémentaires sur les activités communicatives, les questionnaires et l'entrevue de groupe.

3.1 Type et devis de recherche

Cette étude adopte une approche mixte, qui est une méthode combinant des formes d'investigation permettant des analyses des données qualitatives et quantitatives (Creswell et Clark, 2018). Le choix d'une approche mixte est justifié lorsque l'utilisation seule de la recherche quantitative ou qualitative ne suffit pas à comprendre pleinement le problème étudié (Creswell, 2021). Donc, le choix de cette approche nous a permis d'explorer la perception des participants iraniens à la fois de manière quantitative, via deux questionnaires à échelle de Likert, et de manière qualitative, par une entrevue de groupe. Le devis de cette recherche repose sur une recherche descriptive, qui utilise des outils comme des questionnaires et des entretiens pour collecter des informations auprès de groupes de personnes (Ary et coll., 2010). En choisissant ce devis, nous avons pu examiner en profondeur les expériences des participants en francisation, tout en combinant des données quantitatives et qualitatives pour enrichir notre compréhension de leur point de vue sur les approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que sur les activités communicatives.

3.2 Contexte et participants

Dans le contexte de l'étude, deux centres de francisation ont été sélectionnés : l'un offrait des cours à temps partiel, tandis que l'autre proposait des cours à temps plein. Ces deux centres se distinguent par le nombre élevé d'apprenants iraniens qu'ils accueillent. Les cours, structurés en huit niveaux, abordent une variété de domaines de formation, tels que la santé et le bien-être, l'éducation et le monde du travail, la culture et les médias, l'habitation et les déplacements, la vie personnelle et la citoyenneté, ainsi que la consommation et l'environnement (MELS, 2015). L'objectif de cette recherche était de cibler des apprenants de niveaux 4 et 5, qui sont engagés dans des programmes de francisation mettant particulièrement l'accent sur le thème « Éducation et monde du travail ».

Pour le niveau 4 (stade débutant), les objectifs pédagogiques visent à développer la capacité des apprenants à s'exprimer sur des thèmes familiers, en revanche, pour le niveau 5 (stade intermédiaire), les attentes portent sur la production de discours simples et organisés (MELS, 2015). Pour atteindre ces objectifs d'apprentissage, l'utilisation de tâches communicatives est préconisée, car elles permettent de développer les compétences linguistiques orales des apprenants (MICC, 2011). Ces tâches favorisent non seulement la mise en pratique des compétences acquises en classe, mais également l'interaction et la communication dans un contexte authentique. Le choix de mener la recherche dans ces deux types de contextes (temps partiel et temps plein) a offert à la chercheuse étudiante une flexibilité dans le choix des participants.

L'échantillon de cette étude était composé de 31 apprenants ($n = 31$) adultes immigrants d'origine iranienne, dont 70,97 % de femmes et 29,03 % d'hommes. Ces participants, âgés en moyenne de 35,74 ans, évoluent aux niveaux 4 et 5 sur un total de 8 niveaux des cours de francisation et ont le persan comme langue maternelle. Plus de la moitié des participants (51,61 %) étaient originaires de Téhéran, la capitale de l'Iran, où le persan est la langue utilisée dans le système éducatif et administratif. Tous les participants ont été sélectionnés dans des classes comptant au moins trois apprenants iraniens. Le choix des classes comptant au moins trois apprenants iraniens visait à assurer une progression plus rapide du projet de recherche et à optimiser le temps investi dans chaque classe pour la collecte des données, afin de maximiser les chances d'atteindre le nombre de participants visé.

Concernant leur expérience d'apprentissage de l'anglais, tous les participants ont appris cette langue à l'école. En ce qui concerne leur expérience d'apprentissage du français, la majorité des participants

(87,09 %) n'avaient jamais appris cette langue en Iran. Parmi les autres, 9,68 % l'ont étudiée dans des instituts de langues privés et 3,23 % par autoapprentissage. Selon les informations fournies sur les parcours éducatifs et linguistiques des participants, tous avaient une expérience d'apprentissage des langues étrangères en Iran, ce qui nous a permis de tirer parti de leur expérience pour comprendre les différences entre les approches d'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec. Bien que ces participants iraniens soient engagés dans le processus d'apprentissage du français, 58,06 % d'entre eux utilisaient principalement l'anglais au travail.

Dans cette étude, des entrevues de groupe ont été réalisées pour permettre la collecte de données qualitatives. Dix répondants ont été sélectionnés parmi les participants les plus intéressés, ayant participé aux activités communicatives. Le tableau 3.1 résume le profil de ces participants.

Tableau 3.1 Profil des participants aux entrevues de groupe

Pseudonyme	Genre	Niveau de francisation	Début de l'apprentissage de français	Parcours d'apprenant de langues secondes
Participant A	H	5	Au Canada	Il a commencé l'apprentissage de l'anglais à l'école et a également suivi des cours d'anglais en groupe à l'université
Participant B	F	5	En Iran	Elle a commencé l'apprentissage de l'anglais avant l'école, grâce à des cours privés et en groupe à l'institut. Elle a ensuite commencé l'apprentissage du français à travers des cours en groupe à l'institut.
Participant C	F	4	Au Canada	Elle a appris l'anglais à l'école et a continué à progresser grâce à des films et de la musique en anglais.
Participant D	F	5	Au Canada	Avant l'école, elle avait un professeur privé pour apprendre l'anglais, puis elle a continué avec des cours en groupe à l'institut.
Participant E	H	4	Au Canada	Il a commencé à apprendre l'anglais à l'école et a renforcé ses compétences

				grâce à son travail et à l’auto-apprentissage.
Participant F	H	5	Au Canada	Il a commencé à apprendre l’anglais à l’école et, en même temps, il a participé à des cours en groupe à l’institut.
Participant G	F	4	Au Canada	Elle a participé à des cours d’anglais avant l’école et, à l’université, elle a également suivi quelques crédits en anglais.
Participant H	F	4	Au Canada	Elle a commencé à apprendre l’anglais à l’école, mais en même temps, elle a participé aux cours de l’institut de langues.
Participant I	F	5	En Iran	Elle a commencé à apprendre l’anglais à l’école et continue à l’institut. Elle a commencé le français à l’institut.
Participant J	H	5	Au Canada	Il a commencé à apprendre l’anglais à l’école et continue son apprentissage à l’université et dans des cours privés.

3.3 Outils de collecte de données et déroulement de la recherche

Dans cette section, nous présentons les instruments de mesure utilisés dans notre recherche, qui nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. Nous exposons également le processus de recrutement des participants ainsi que le déroulement de notre étude.

3.3.1 Questionnaire sociodémographique

Avant de réaliser les activités communicatives, les participants iraniens ont répondu à un questionnaire sociodémographique (voir annexe F). Ce questionnaire nous a permis d’établir le profil des participants à l’étude (voir Section 3.2). Il comportait dix questions portant sur l’âge, le genre des participants, leur niveau d’études, la région d’Iran d’où ils viennent, les autres langues parlées en plus du persan, leur parcours linguistique en tant qu’expérience d’apprentissage des langues étrangères, leur niveau de

français avant d'arriver au Canada, ainsi que leur niveau d'anglais avant et après leur arrivée au Canada. De plus, le questionnaire incluait une question sur la langue dominante utilisée dans leur contexte professionnel. Le questionnaire a été traduit en persan par la chercheuse étudiante afin que les participants puissent y répondre plus facilement.

3.3.2 Questionnaire sur l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec

Pour répondre à la première question de recherche, les participants ont répondu à un questionnaire à échelle de Likert (voir annexe G). Ce questionnaire comportait 14 items c'est-à-dire, 7 items sur l'apprentissage de la grammaire en Iran ainsi que 7 items identiques sur l'apprentissage de la grammaire en francisation. La plupart des items de ce questionnaire ont été élaborés à partir du questionnaire de l'étude de Ho (2014), mais ils ont été adaptés au contexte et aux objectifs spécifiques de notre étude. Seulement deux items (les items 1 et 8) n'ont pas été élaborés dans l'étude de Ho (2014) et ont été ajoutés pour obtenir des informations sur l'appréciation générale des participants concernant les approches d'enseignement de la grammaire. Les participants devaient exprimer leur opinion en choisissant parmi six options allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement d'accord). Pour que les participants puissent répondre sans égard à la langue du questionnaire, il a été traduit en persan par la chercheuse étudiante qui est persanophone. Les traductions ont été validées par une autre étudiante persanophone.

3.3.3 Activités communicatives

Pour répondre à la deuxième question de recherche portant sur la perception des participants iraniens quant aux activités communicatives réalisées en classe pour la maîtrise du passé composé, une intervention comprenant cinq activités communicatives nécessitant la compréhension et la production du passé composé était proposée. Le temps alloué pour la réalisation de chaque activité communicative était de 10 à 15 minutes, mais il était ajusté si nécessaire en fonction des besoins des apprenants en classe. Le thème de ces activités était la recherche d'emploi, un sujet qui correspond bien aux objectifs pédagogiques des cours de francisation aux niveaux 4 et 5. Les activités ont été élaborées en collaboration avec deux animateurs des centres de francisation et ont été considérées comme des tâches communicatives authentiques. Ces activités étaient réalisées par tous les apprenants présents dans la classe, pas uniquement les apprenants iraniens. Toutefois, seuls les apprenants iraniens étaient invités à répondre aux questionnaires ou à participer à l'entrevue de groupe. Avant la réalisation des activités, les apprenants ont été initiés au passé composé à travers une démarche inductive, où la forme du passé composé leur a été présentée à partir d'exemples. L'enseignant n'a pas fourni d'explications grammaticales explicites, se

contentant de montrer la forme sans la participation des apprenants. Pendant la réalisation des activités, les apprenants ont bénéficié de rétroactions correctives de la part de leur enseignant et, si nécessaire, de la part de la chercheuse étudiante.

Les activités sont décrites ci-dessous dans l'ordre de leur réalisation en classe.

Activité communicative 1 : L'activité de construction orale

Dans cette activité de construction orale (voir annexe A), les apprenants ont été répartis en groupes de deux ou trois personnes. Chaque groupe a reçu des petits papiers contenant des mots ou expressions liés au vocabulaire du travail et de l'éducation. À partir de ces éléments, les participants devaient créer des phrases en utilisant le passé composé. Par exemple, à partir des mots « travailler », « 2 ans », et « Hydro-Québec », la phrase attendue était : « J'ai travaillé deux ans chez Hydro-Québec. » Cette tâche visait à évaluer la capacité des apprenants à utiliser le passé composé de manière appropriée à l'oral. Cette activité a été réalisée en premier lieu pour préparer cognitivement les apprenants à la réalisation des quatre activités suivantes.

Activité communicative 2 : Récit d'une journée typique

Dans cette activité (voir annexe B), les apprenants ont décrit une journée typique en utilisant le passé composé, à partir de deux images représentant des personnages dans des contextes différents : un employé au travail et une personne retraitée. L'activité a débuté par l'observation attentive des images et des planifications détaillées des journées d'hier pour chaque personnage. Les apprenants, regroupés en paires, ont échangé des questions et des réponses sur les activités des personnages en utilisant le passé composé pour décrire les actions spécifiques à chaque moment de la journée. Par exemple, ils ont demandé et répondu à des questions telles que « Qu'est-ce que l'employé a fait hier à 9 heures ? » et « À 9 heures, l'employé a eu une réunion. » Après avoir discuté des personnages, les apprenants ont posé des questions similaires concernant leurs propres activités, permettant une application personnelle du passé composé.

Activité communicative 3 : Discussion sur des expériences professionnelles

Cette activité (voir annexe C) a visé à utiliser le passé composé pour parler de situations professionnelles passées en discutant de deux sujets spécifiques. Les apprenants ont été répartis en petits groupes de 3 à 4 personnes, chacun recevant une feuille avec deux sujets de discussion : « Votre dernière journée de travail » et « Un défi professionnel ». Les participants devaient décrire, en utilisant le passé composé, ce qu'ils avaient fait durant leur dernière journée de travail et raconter une difficulté rencontrée au travail. Si certains apprenants ne travaillaient pas, ils pouvaient parler de leur dernière journée à la maison ou d'un défi qu'ils avaient rencontré dans la société ou à la maison. Chaque membre du groupe a partagé une courte histoire ou expérience pour chaque sujet, tandis que les autres écoutaient activement et pouvaient réagir ou commenter ce qui était raconté.

Activité communicative 4 : Jeu de rôle

Dans cette activité de jeu de rôle (voir annexe D), les participants ont simulé des entretiens d'embauche pour pratiquer l'utilisation du passé composé dans un contexte professionnel. Les apprenants ont été répartis en groupes de deux, où l'un a joué le rôle du candidat et l'autre celui du recruteur. Au premier tour, chaque candidat a reçu un CV détaillé et a préparé des réponses aux questions fournies aux recruteurs. Les recruteurs, de leur côté, ont examiné les questions qu'ils devaient poser, et il a été expliqué aux participants qu'il était possible d'ajouter d'autres questions si nécessaire. Lors de la simulation, chaque participant a joué successivement les deux rôles : candidat et recruteur. Le premier tour a consisté à réaliser l'entretien avec le participant A en tant que candidat et le participant B en tant que recruteur. Pour le second tour, les rôles ont été inversés, permettant au participant A de devenir recruteur et au participant B de jouer le rôle de candidat. Les candidats ont discuté de leurs expériences professionnelles passées en utilisant le passé composé, tandis que les recruteurs ont posé des questions ciblées sur ces expériences.

Activité communicative 5 : Histoire en chaîne

L'activité histoire en chaîne (voir annexe E) avait pour but de pratiquer l'utilisation du passé composé à travers une narration collaborative. Les participants étaient répartis en groupes de 4 à 5 personnes. L'activité débutait avec un premier participant qui lançait l'histoire en utilisant le passé composé, par exemple : « Hier, j'ai rencontré mon collègue dans la rue. » Chaque membre du groupe, à son tour, répétait ce qui avait été dit précédemment et ajoutait une nouvelle phrase utilisant également le passé composé. Ce processus se poursuivait jusqu'à ce que chaque participant ait eu plusieurs occasions de contribuer et

que l'histoire soit bien développée. À la fin de l'activité, les groupes pouvaient choisir de partager leur récit avec le reste de la classe.

3.3.4 Questionnaire sur des activités animées pour la maîtrise du passé composé

Ce questionnaire à l'échelle de Likert (voir annexe H) comportait sept items, dont la plupart ont été élaborés à partir des études de Ho (2014) et Savignon et Wang (2003). Un item portant sur l'appréciation générale des activités par les participants et un item sur l'efficacité des activités pour la recherche d'emploi ont été ajoutés au questionnaire afin d'obtenir une compréhension approfondie de la perception des participants concernant les activités réalisées dans leur classe. Comme le premier questionnaire, les participants devaient exprimer leur opinion en choisissant parmi six options, allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement d'accord). Le questionnaire a également été traduit en persan par la chercheuse étudiante.

3.3.5 Entrevue de groupe

L'entrevue de groupe (voir annexe I) a été menée pour explorer en profondeur la perception d'un sous-échantillon des participants concernant les activités communicatives ainsi que leurs opinions sur l'apprentissage de LE en Iran et sur l'apprentissage de la grammaire au Québec. Cette entrevue a examiné les sujets suivants : l'expérience des participants dans l'apprentissage de LE en Iran, les aspects les plus appréciés de cet apprentissage, les différences entre les méthodes d'apprentissage du passé composé en francisation et celles d'un temps verbal en Iran, l'influence des activités communicatives sur la compréhension du passé composé, leur impact sur la préparation à la recherche d'emploi au Québec, les défis rencontrés lors de la participation à ces activités, l'activité communicative préférée des participants et les aspects à améliorer dans ces activités. Cette entrevue a été réalisée avec dix participants ayant participé à des activités communicatives, et les entretiens ont été menés en persan afin que les étudiants puissent s'exprimer sans égard à la langue.

3.3.6 Déroulement de la recherche

Tout d'abord, une rencontre de présentation a été organisée pour les responsables des centres de francisation ciblés. Le projet leur a été présenté, et nous avons sélectionné deux centres intéressés: un centre à temps complet et un centre à temps partiel. Les responsables de ces centres ont ensuite présenté notre projet aux enseignants ayant au moins trois apprenants iraniens dans leur classe. Après avoir obtenu l'accord des enseignants sur le projet et les activités communicatives, les enseignants ont également

sollicité la confirmation des apprenants quant à leur intérêt pour y participer. Nous avons ensuite planifié deux à trois jours pour la mise en œuvre des activités communicatives, en suivant le plan de cours des enseignants.

Avant la réalisation des activités, les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique ainsi qu'un questionnaire portant sur l'approche d'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec. Après la mise en œuvre des cinq activités, les participants ont été invités à remplir le deuxième questionnaire à l'échelle de Likert. Par ailleurs, les participants les plus actifs et intéressés ont été identifiés pour participer à l'entrevue de groupe. Parmi eux, dix participants ont été retenus, et nous avons vérifié leur disponibilité. Trois groupes ont été constitués : un groupe de quatre personnes et deux groupes de trois personnes. Les entrevues de groupe se sont déroulées en présentiel, en persan, et ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur.

Les principales étapes de la recherche ont été présentées dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Calendrier de réalisation de la recherche

Principales étapes	Moment de réalisation
Présentation du projet de recherche aux responsables des centres de francisation	Juillet et août 2024
Certification du CERPE	Septembre 2024
Confirmation des enseignants et des participants	Septembre et octobre 2024
Collecte des données	Octobre à décembre 2024
Analyse des résultats	Décembre 2024 et janvier 2025

3.4 Traitement et analyse des données

Après la collecte des données, le questionnaire sociodémographique a été analysé afin d'établir le profil des participants. Ensuite, le premier questionnaire à l'échelle de Likert, utilisé pour comparer la perception des participants concernant l'approche d'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec, a été analysé à l'aide du test statistique Mann-Whitney. Les réponses ont été saisies dans un fichier Excel, puis importées dans le logiciel JASP pour l'analyse. Ce test a permis de déterminer s'il existait une différence significative entre les perceptions des participants concernant l'approche d'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec. Pour chaque paire d'items comparant la perception des participants sur le contexte iranien et québécois, nous avons calculé la valeur de p . Si $p < 0.05$, cela indiquait une différence statistiquement significative, suggérant que le contexte éducatif influençait la perception des participants. En revanche, si $p > 0.05$, cela signifiait que la différence observée n'était pas significative, ce qui impliquait que les perceptions des participants des deux contextes n'étaient pas significativement différentes. Pour l'analyse des réponses au questionnaire à l'échelle de Likert, les catégories ont été regroupées de la manière suivante : les réponses 1, 2 et 3 ont été combinées pour représenter une perception négative, tandis que les réponses 4, 5 et 6 ont été regroupées pour indiquer une perception positive. Ce regroupement a été effectué afin de simplifier l'interprétation des résultats et d'identifier des tendances générales.

Le deuxième questionnaire à l'échelle de Likert visait à évaluer la perception des participants concernant les activités communicatives réalisées en classe. Les réponses des participants ont été saisies dans un fichier Excel afin de procéder à une analyse de fréquence pour chaque point de l'échelle et d'interpréter les résultats. Pour l'analyse des réponses à ce questionnaire également, nous avons regroupé les réponses 1, 2 et 3 pour représenter une perception négative, tandis que les réponses 4, 5 et 6 indiquent une perception positive.

L'enregistrement des entretiens a été traduit du persan au français par la chercheuse étudiante. Les réponses des entretiens de groupe ont été analysées qualitativement selon une approche thématique afin d'obtenir des perspectives approfondies sur les expériences des participants. Les réponses des participants ont été analysées et codées selon des thèmes spécifiques. Chaque sujet abordé lors des entretiens a permis d'identifier des thèmes indépendants qui reflètent les perceptions des participants sur leur expérience d'apprentissage des langues étrangères en Iran et au Québec, ainsi que sur les activités communicatives.

Chaque thème a été associé à un code afin de faciliter le traitement des données et l'interprétation des résultats. Par exemple, le thème « Manque d'activités variées » a été codé comme ACT- en raison de son aspect négatif et du manque d'activités mentionné et six participants sur dix ayant répondu à la question ont utilisé ce code. Un exemple des thèmes et des codes sur le sujet de l'apprentissage d'un temps verbal en Iran est fourni dans le tableau 3.3. Après avoir identifié les thèmes et les codes, le nombre de codes attribués à chaque sujet a été calculé afin de vérifier quels codes ont été mentionnés par les participants dans l'ordre de leur fréquence. Les thèmes identifiés ont été vérifiés par une autre étudiante en sciences de l'éducation maîtrisant le français et le persan afin d'assurer la validité du système de codage.

Tableau 3.3 Exemple de codes et de thèmes identifiés pour l'analyse qualitative

Sujet : Apprentissage d'un temps verbal en Iran		
Thème	Code	Fréquence
Manque d'activités variées	ACT-	6
Manque de temps pour apprendre et pratiquer	TMP-	5
Méthode d'enseignement traditionnelle	MET-	4
Comprendre les différences entre le temps verbal enseigné et son équivalent en persan	DIF+	4
Manque d'opportunités pour pratiquer les temps verbaux dans la société	PRAT-	3
Manque d'utilisation de la langue cible en classe	LC-	3
Manque de ressources orales	RO-	2
Enseignants persanophones	PROF+	2
Feedback excessif donné par les enseignants	CORR-	2
Plus d'interactions avec les enseignants	INT+	2
Manque d'utilisation des technologies	TECH-	1

3.5 Considérations éthiques

Pour garantir l'intégrité et la protection des participants, des mesures éthiques rigoureuses ont été intégrées dans le protocole de recherche. Tout d'abord, nous avons suivi la formation des trois conseils EPTC2, et un certificat éthique a été obtenu de l'université de l'UQAM. Le consentement éclairé a été obtenu de chaque participant avant leur inclusion dans l'étude. Une explication détaillée des objectifs de la recherche, des tâches à réaliser, ainsi que des implications leur a été fournie qui pourraient se retirer à tout moment du projet de recherche sans avoir à s'en justifier.

La confidentialité des données a été strictement respectée. Toutes les informations recueillies ont été traitées de manière anonyme. Les données ont été conservées sous clé et détruites de manière sécurisée à la clôture de la recherche. Les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes dans toute documentation ou publication relative à cette recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre exposera les réponses apportées aux deux questions de recherche. Cette étude a été menée à travers deux questionnaires à l'échelle de Likert ainsi qu'une entrevue de groupe afin de mieux comprendre la perception des apprenants iraniens sur les approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que sur les activités animées dans leur classe. Ce chapitre sera structuré en fonction des deux questions de recherche. La première section (4.1) portera sur la comparaison de la perception des apprenants iraniens concernant les approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec. La deuxième section (4.2) analysera la perception des apprenants iraniens sur les activités communicatives visant l'apprentissage du passé composé animées dans leur classe.

4.1 Comparaison de la perception des participants quant à l'approche d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons analysé les items du questionnaire sur l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que la troisième question de notre entrevue de groupe. Dans cette partie, nous avons d'abord analysé les réponses des répondants au questionnaire à l'échelle de Likert, qui comportait 14 items. Étant donné que ce questionnaire contenait des items identiques mais adaptés à des contextes différents, nous avons comparé les items dans le contexte de l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec. En deuxième lieu, nous avons analysé qualitativement les réponses des participants à la troisième question de l'entrevue de groupe, qui demandait aux participants de partager leur opinion sur les différences entre les méthodes d'apprentissage d'un temps verbal en Iran et celles du passé composé en francisation.

4.1.1 Perception de la nécessité des activités appliquées pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec

En comparant les réponses des participants présentées dans le tableau 4.1, nous constatons que 64,51 % d'entre eux estiment que les activités appliquées en salle de classe en Iran ne sont pas essentielles pour apprendre la grammaire, tandis que 12,90 % considèrent que les activités utilisées au Québec ne sont pas essentielles pour cet apprentissage. Cette différence est statistiquement significative ($p < 0.001$), ce qui reflète une perception nettement plus positive des participants envers les activités utilisées au Québec par rapport à celles en Iran.

Tableau 4.1 Réponses aux items 1 et 8

Je trouve que les activités appliquées dans les salles de classe en Iran/ au Québec sont essentielles pour apprendre la grammaire dans une langue étrangère.				
	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	2	6.45	0	0
2	13	41.93	1	3.23
3	5	16.13	3	9.68
4	5	16.13	2	6.45
5	3	9.68	17	54.83
Fortement d'accord	3	9.68	8	25.81
Total	31	100	31	100

4.1.2 Perception de la présentation et pratique des nouveaux points grammaticaux en Iran et au Québec

En comparant les réponses mentionnées dans le tableau 4.2, nous constatons que 83,87 % des participants pensent que le sens et l'utilisation des nouveaux points de grammaire ne sont pas bien présentés ni pratiqués en Iran, tandis que 9,68 % des participants estiment qu'ils ne sont pas bien présentés ni pratiqués au Québec. Cette divergence perçue entre les deux contextes d'enseignement est confirmée par une différence statistiquement significative ($p < 0.001$), soulignant ainsi une appréciation nettement plus favorable des participants à l'égard de la manière dont les nouveaux points grammaticaux sont présentés et pratiqués au Québec comparativement à l'Iran.

Tableau 4.2 Réponses aux items 2 et 9

Le sens et l'utilisation des nouveaux points de grammaire sont bien présentés et pratiqués dans l'approche d'enseignement en Iran/au Québec.				
	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	4	12.90	0	0
2	9	29.04	0	0
3	13	41.93	3	9.68

4	4	12.90	7	22.58
5	1	3.23	13	41.93
Fortement d'accord	0	0	8	25.81
Total	31	100	31	100

4.1.3 Perception de l'efficacité des activités en Iran et au Québec pour l'utilisation des points grammaticaux dans des situations réelles

En comparant les réponses clarifiées dans le tableau 4.3, nous constatons que 87,09 % des participants jugent que les activités en Iran ne sont pas efficaces pour apprendre et utiliser les nouveaux points grammaticaux dans des situations réelles, tandis que 6,46 % estiment que les activités au Québec ne le sont pas non plus. Cette différence marquée entre les deux contextes d'enseignement est statistiquement significative ($p < 0.001$). Ainsi, il y a une perception significativement plus favorable des participants concernant l'efficacité des activités appliquées au Québec par rapport à celles en Iran.

Tableau 4.3 Réponses aux items 3 et 10

Je pense que les activités en Iran/au Québec sont efficaces pour apprendre et utiliser de nouveaux points grammaticaux dans des situations réelles.				
	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	6	19.36	0	0
2	8	25.81	1	3.23
3	13	41.93	1	3.23
4	0	0	7	22.58
5	2	6.45	9	29.03
Fortement d'accord	2	6.45	13	41.93
Total	31	100	31	100

4.1.4 Perception de l'utilisation d'activités variées par les enseignants en Iran et au Québec pour enseigner les nouveaux Points grammaticaux

En comparant les réponses des participants clarifiées dans le tableau 4.4, nous constatons que 90,32 % des participants jugent que les activités en Iran ne sont pas variées pour apprendre les nouveaux points

grammaticaux. En revanche, 12,09 % des participants estiment que les activités au Québec ne sont pas variées pour cet apprentissage. L'analyse statistique révèle une différence significative entre les deux contextes ($p < 0.001$). Ainsi, il y a une perception significativement plus favorable des participants concernant la variété des activités appliquées au Québec par rapport à celles en Iran.

Tableau 4.4 Réponses aux items 4 et 11

Je pense que les enseignants en Iran / au Québec utilisent des activités variées pour enseigner les nouveaux points grammaticaux.				
	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	4	12.90	0	0
2	15	48.39	2	6.45
3	9	29.03	2	6.45
4	1	3.23	6	19.35
5	2	6.45	10	32.26
Fortement d'accord	0	0	11	35.49
Total	31	100	31	100

4.1.5 Perception de l'encouragement du travail en équipe et de la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec

En comparant les activités appliquées en Iran et au Québec, nous constatons que 96.77 % des participants estiment que les activités en Iran ne favorisent pas le travail en équipe et la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire. En revanche, 3.23 % jugent que les activités appliquées au Québec n'encouragent pas le travail en équipe et la collaboration pour cet apprentissage. Les résultats du test de Mann-Whitney indiquent que cette différence est statistiquement significative ($p < 0.001$). Ainsi, il y a une perception significativement plus favorable des participants concernant l'efficacité des activités au Québec par rapport à celles en Iran. Les réponses des participantes sont présentées dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 Réponses aux items 5 et 12

Les activités en Iran/ au Québec encouragent le travail en équipe et la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire.	
---	--

	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	4	12.90	0	0
2	16	51.61	0	0
3	10	32.26	1	3.23
4	1	3.23	9	29.03
5	0	0	8	25.81
Fortement d'accord	0	0	13	41.93
Total	31	100	31	100

4.1.6 Perception de l'augmentation de la motivation pour l'apprentissage de la langue cible par l'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec

En comparant les façons d'enseigner la grammaire en Iran et au Québec, nous constatons que 96.77 % des participants estiment que la méthode utilisée en Iran n'augmente pas leur motivation pour l'apprentissage de la langue cible, tandis que 9.68 % considèrent que la manière dont la grammaire est enseignée au Québec ne renforce pas leur motivation à apprendre le français. Le test de Mann-Whitney confirme cette différence avec une signification statistique ($p < 0.001$). Ainsi, il y a une perception significativement plus favorable des participants concernant la méthode utilisée pour enseigner la grammaire au Québec. Ces informations sont clarifiées dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6 Réponses aux items 6 et 13

La façon d'enseigner la grammaire en Iran/ au Québec augmente ma motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.

	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	7	22.58	0	0
2	19	61.29	2	6.45
3	4	12.90	1	3.23
4	0	0	7	22.58
5	0	0	9	29.03
Fortement d'accord	1	3.23	12	38.71

Total	31	100	31	100
-------	----	-----	----	-----

4.1.7 Perception de l'impact de l'approche d'enseignement en Iran et au Québec sur la confiance en communication

En comparant les réponses des participants clarifiées dans le tableau 4.7, 87,10 % estiment que l'approche d'enseignement en Iran ne les a pas aidés à se sentir moins stressés et plus confiants dans leur communication en langue cible, tandis que 9,68 % pensent que l'approche au Québec ne les a pas aidés à se sentir moins stressés et plus confiants dans leur communication en langue cible. Le test de Mann-Whitney confirme cette tendance, avec une différence significative ($p < 0.001$). Ainsi, il y a une perception significativement plus favorable des participants concernant l'approche d'enseignement au Québec qu'en Iran en ce qui concerne la réduction du stress dans la communication en langue cible.

Tableau 4.7 Réponses aux items 7 et 14

L'approche d'enseignement en Iran/au Québec m'a aidé à me sentir moins stressé et plus confiant dans ma communication en langue cible.				
	Iran		Québec	
Fortement en désaccord	5	16.12	0	0
2	14	45.16	2	6.45
3	8	25.81	1	3.23
4	1	3.23	5	16.13
5	3	9.68	10	32.26
Fortement d'accord	0	0	13	41.93
Total	31	100	31	100

4.1.8 Différences dans les méthodes d'enseignement des temps verbaux en Iran et au Québec

Q3 : Quelles sont les différences majeures que vous avez remarquées entre les méthodes utilisées pour apprendre un temps verbal (comme *Past simple* en anglais) en Iran et votre expérience de l'apprentissage du passé composé en francisation ?

Tableau 4.8 Apprentissage des temps verbaux en Iran

Thème	Fréquence	Perception
Manque d'activités variées Exemple : En Iran, l'apprentissage se limitait à des activités très basiques, comme des exercices de conjugaison de verbes <i>au past simple</i> ou la création de phrases simples.	6	Négatif
Manque de temps pour apprendre et pratiquer Exemple : En Iran, nous avions seulement trois heures de cours par semaine et, donc, nous manquions de temps pour pratiquer les temps verbaux en classe.	5	Négatif
Méthode d'enseignement traditionnelle Exemple : En Iran, notre professeur écrivait les règles sur le tableau, nous donnait quelques exemples et nous demandait d'en fournir également des exemples personnels.	4	Négatif
Comprendre les différences entre le temps verbal enseigné et son équivalent en persan Exemple : En Iran, la différence entre les temps verbaux enseignés et leur équivalent en persan était plus compréhensible et tangible, car nos enseignants donnaient parfois des traductions et comparaient l'usage des deux temps verbaux dans la langue cible et en persan.	4	Positif
Manque d'opportunités pour pratiquer les temps verbaux dans la société Exemple : En Iran, il manquait l'occasion de mettre en pratique les notions apprises comme le <i>past simple</i> en dehors de la classe.	3	Négatif
Manque d'utilisation de la langue cible en classe Exemple : En Iran, en classe, nous n'étions pas obligés de parler en anglais ni d'utiliser les temps verbaux dans nos discours, et j'avais toujours des problèmes de confiance en moi.	3	Négatif
Manque de ressources orales	2	Négatif

Exemple : Ce qui nous manquait, c'étaient des ressources orales pour comprendre l'usage du passé composé dans des situations réelles.

Enseignants persanophones	2	Positif
---------------------------	---	---------

Exemple : Ce que j'aimais, c'était d'avoir un professeur persanophone qui, en cas de besoin, expliquait des points comme le passé composé en farsi, ce qui était plus compréhensible pour moi.

Feedback excessif donné par les enseignants	2	Négatif
---	---	---------

Exemple : Mes enseignants me corrigeaient tout le temps, ce qui m'a fait perdre confiance en moi.

Plus d'interactions avec les enseignants	2	Positif
--	---	---------

Exemple : En Iran, j'avais beaucoup d'interactions avec mes enseignants pour apprendre les nouveaux points grammaticaux comme le *past simple*.

Manque d'utilisation des technologies	1	Négatif
---------------------------------------	---	---------

Exemple : En Iran, en raison du manque de temps, nous n'avions pas accès au laboratoire pour écouter ou regarder des enregistrements.

Total	34	
-------	----	--

Tableau 4.9 Apprentissage du passé composé en francisation

Thème	Fréquence	Perception
Activités variées	6	Positif
Exemple : Pendant nos sessions d'animation, nous faisons beaucoup de puzzles ou de jeux en groupe pour, par exemple, apprendre le passé composé.		
Opportunité de pratiquer le passé composé dans la société	4	Positif

Exemple : Dans la société, j'ai la possibilité d'utiliser le passé composé dans des contextes concrets, par exemple pour expliquer un problème au service à la clientèle.

Plus de temps pour apprendre et pratiquer	4	Positif
---	---	---------

Exemple : Ici, nous avons passé environ deux semaines à étudier le passé composé, suivies d'une semaine de révisions, et nous sommes en contact avec les points appris tous les jours.

Travail en groupe	4	Positif
-------------------	---	---------

Exemple : Les activités en groupe m'aident à résoudre mes problèmes avec mes camarades, et cela constitue également une différence notable entre l'apprentissage en Iran et ici.

Difficulté à comprendre les professeurs	3	Négatif
---	---	---------

Exemple : En francisation, il m'arrive souvent de ne pas comprendre ce que dit le professeur, et je dois demander de l'aide à mes amis.

Méthode d'enseignement plus dynamique	2	Positif
---------------------------------------	---	---------

Exemple : En francisation, le professeur introduisait d'abord le point à travers une vidéo utilisant, par exemple, le passé composé. Une fois le point activé dans notre esprit, il nous donnait de nombreux exemples réels, comme des conversations utiles ou des textes où le passé composé était utilisé.

Utilisation de la langue cible en classe	2	Positif
--	---	---------

Exemple : En francisation, puisque mes camarades parlent français, je suis aussi obligé de communiquer avec eux. C'est un point que j'aime, car cela me permet de comprendre mes points de faiblesse lorsque je parle français spontanément, et c'était le point que j'ai apprécié lors de la révision du passé composé.

Feedback plus sélectifs donné par le professeur	2	Positif
---	---	---------

Exemple : Ici, en francisation, je ne crains pas de commettre des erreurs, et l'enseignement ne me corrige pas toujours, ce qui m'aide beaucoup à progresser.

Présence d'outils technologiques	1	Positif
Exemple : En francisation, nous avons visionné différentes pistes pour comprendre l'usage du passé composé et les différences entre le passé composé et l'imparfait, et nous bénéficions des laboratoires.		
Total	28	

Les perceptions des participants par rapport à l'apprentissage des temps verbaux en Iran présentées dans le tableau 4.8 démontrent qu'en général, en salle de classe en Iran, l'apprentissage des temps verbaux repose principalement sur des exercices de conjugaison, sans mise en contexte. Le manque de diversité des activités et la correction excessive des erreurs en classe entraînent une perte de confiance chez les participants. De plus, le temps limité de présence en classe réduit les possibilités de pratique. L'absence d'outils technologiques et de ressources orales complique encore l'apprentissage. Cependant, d'autres aspects sont jugés positivement par les participants. Les participants apprécient les explications des différences entre les temps verbaux et leur équivalent en persan, données par des enseignants persanophones, ce qui favorise leur compréhension des distinctions entre la langue cible et leur langue maternelle. L'interaction directe avec l'enseignant en classe est également perçue comme un aspect positif.

Concernant la perception des participants sur l'apprentissage du passé composé en francisation, plusieurs aspects positifs ont été relevés. D'abord, cette approche est perçue comme étant plus dynamique et variée, avec des activités en contexte réel. Les supports oraux et le travail en groupe facilitent l'assimilation du passé composé. L'accès aux laboratoires et une révision structurée renforcent l'apprentissage. La rétroaction sélective des enseignants et l'obligation de communiquer en français encouragent la participation active des participants. De plus, ils ont davantage d'opportunités de pratiquer le passé composé dans la société et bénéficient de plus de temps pour apprendre et s'exercer. D'un autre côté, un aspect négatif a été souligné : la barrière linguistique avec des enseignants non persanophones. Cette difficulté a poussée certains participants à l'autoapprentissage.

4.2 Perception des participants sur les activités communicatives animées pour la maîtrise du passé composé

Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons analysé les données du questionnaire concernant les activités faites en salle de classe pour l'apprentissage du passé composé. Nous avons également analysé les réponses aux questions 4 à 8 de notre entrevue de groupe, qui fournissent des données qualitatives.

4.2.1 Appréciation générale

Les résultats à l'égard de l'appréciation générale des activités communicatives pour l'apprentissage du passé composé ont démontré qu'aucun participant n'a sélectionné les choix « fortement en désaccord », « en désaccord » ou « plutôt en désaccord ». Par conséquent, nous pouvons indiquer que l'ensemble des trente et un participants (100 %) ont apprécié l'expérience de pratiquer le passé composé à travers les diverses activités animées par la chercheuse étudiante. Le tableau 4.9 présente ces informations.

Tableau 4.10 Réponses à l'item 1

Item 1 : J'ai apprécié l'expérience de pratiquer le passé composé à travers les diverses activités animées par la chercheuse.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	6.45
5	12	38.71
Fortement d'accord	17	54.84
Total	31	100

4.2.2 Impact des activités sur l'utilisation du passé composé en contexte réel

Les résultats montrent qu'aucun répondant n'a sélectionné les options « fortement en désaccord », « en désaccord » ou « plutôt en désaccord ». Cela indique que l'ensemble des trente et un participants (100 %) estiment que les activités animées les ont aidés et continueront à les aider à utiliser correctement le passé composé en dehors de la salle de classe. Le tableau 4.11 présente ces informations.

Tableau 4.11 Réponses à l'item 2

Item 2 : Je pense que les activités m'ont aidé et vont m'aider à utiliser correctement le passé composé en dehors de la salle de classe.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	0	0
4	3	9.68
5	15	48.39
Fortement d'accord	13	41.93
Total	31	100

4.2.3 Bénéfices du travail en équipe pour la maîtrise du passé composé

Comme illustré dans le tableau ci-dessous, aucun répondant n'a sélectionné les options « fortement en désaccord », « en désaccord » ou « plutôt en désaccord ». Ces résultats suggèrent que l'ensemble des trente-et-un répondants (100 %) considèrent le travail en groupe comme bénéfique pour la maîtrise du passé composé.

Tableau 4.12 Réponses à l'item 3

Item 3 : Je pense que le travail en équipe a été bénéfique pour améliorer ma maîtrise du passé composé.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	0	0
4	7	22.58
5	13	41.93
Fortement d'accord	11	35.49
Total	31	100

4.2.4 Résolution des difficultés du passé composé grâce à la collaboration avec les pairs

Les résultats présentés dans le tableau 4.13 indiquent que la majorité des participants (90,32 %) ont trouvé la collaboration avec leurs pairs utile pour surmonter leurs difficultés. Cependant, pour trois participants (9,68 %), cette collaboration n'a pas semblé bénéfique.

Tableau 4.13 Réponses à l'item 4

Item 4 : J'ai pu résoudre mes difficultés concernant l'apprentissage du passé composé grâce à la collaboration avec mes pairs.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	3	9.68
4	13	41.93
5	8	25.81
Fortement d'accord	7	22.58
Total	31	100

4.2.5 Nécessité des explications grammaticales pendant les activités animées

Les résultats présentés dans le tableau 4.14 clarifient que vingt-neuf participants (93,54 %) considèrent les explications comme nécessaires pendant la réalisation des activités, tandis que deux participants (6,46 %) ne les ont pas jugées utiles.

Tableau 4.14 Réponses à l'item 5

Item 5 : Je pense que les explications grammaticales pendant les activités étaient nécessaires pour mieux apprendre le passé composé.		
Fortement en désaccord	0	0
2	1	3.23
3	1	3.23
4	7	22.58
5	13	41.93
Fortement d'accord	9	29.03
Total	31	100

4.2.6 Renforcement de la confiance dans l'utilisation du passé composé

Les réponses indiquent que trente participants (96,77 %) estiment que les activités ont renforcé leur confiance dans l'utilisation du passé composé, tandis qu'un participant (3,23 %) considère que ces activités n'ont pas réussi à renforcer sa confiance. Le tableau 4.15 présente ces informations.

Tableau 4.15 Réponses à l'item 6

Item 6 : Grâce aux activités, j'ai renforcé ma confiance dans l'utilisation du passé composé.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	1	3.23
4	7	22.58
5	9	29.03
Fortement d'accord	14	45.16
Total	31	100

4.2.7 Utilisation du passé composé dans le contexte de la recherche d'emploi

Les réponses des participants montrent que vingt-huit répondants (90,32 %) estiment être capables d'utiliser correctement le passé composé dans le contexte de la recherche d'emploi, tandis que trois personnes (9,68 %) ne se considèrent pas en mesure de l'appliquer correctement dans ce contexte. Le tableau 4.16 présente ces informations.

Tableau 4.16 Réponses à l'item 7

Item 7 : Dans le contexte de la recherche d'emploi, je pense qu'à travers ces activités, je suis capable d'utiliser correctement le passé composé.		
Fortement en désaccord	0	0
2	0	0
3	3	9.68
4	8	25.81
5	7	22.58
Fortement d'accord	13	41.93

Total	31	100
-------	----	-----

4.2.8 Influence des activités animées sur la compréhension du passé composé

Q4 : Dans quelle mesure les activités communicatives réalisées en classe ont-elles influencé votre compréhension du passé composé en français ?

Tableau 4.17 Influence des activités communicatives sur la compréhension du passé composé

Thème	Fréquence
Utilisation du passé composé dans des contextes réels	5
Exemple : Utiliser le passé composé dans des situations réelles de la vie, comme des entrevues ou des discussions sur la dernière journée de travail, a été très utile pour moi.	
Augmentation de la confiance dans l'utilisation du passé composé	4
Exemple : Je manquais de confiance en moi pour les utiliser devant les autres, surtout au passé composé, car je trouvais leur construction compliquée. Cependant, grâce aux activités réalisées en classe, j'ai pu m'entraîner à les construire correctement.	
Bénéfice de l'aide des pairs	4
Exemple : Si j'avais des problèmes, mes camarades m'aidaient à construire la structure ou à comprendre si je devais utiliser « être » ou « avoir » avec un verbe.	
Engagement de la part de l'enseignant et de la chercheuse étudiante	4
Exemple : L'encouragement de mon enseignant et de la chercheuse étudiante à utiliser le passé composé m'a motivée à réfléchir sur son usage correct.	
Variation des activités	3
Exemple : Les activités étaient variées, ce qui m'a permis de réviser et de pratiquer le passé composé dans différents contextes.	
Travail en groupe	3

Exemple : Grâce au travail en groupes de 4 ou 5 personnes, j'étais obligé d'utiliser le passé composé dans différents contextes, ce qui a été très enrichissant.

Identification des points faibles	3
Exemple : Les activités étaient très bien, notamment parce qu'elles m'ont aidé à surmonter mes difficultés avec la construction du passé composé des verbes pronominaux.	
Total	26

Les perceptions des participants mettent en évidence l'impact des activités communicatives sur leur compréhension du passé composé. L'application de ce temps verbal dans des contextes réels, comme des entrevues simulées ou des discussions sur des défis professionnels, leur a permis de mieux l'assimiler. Ces activités ont également renforcé leur confiance, en particulier pour ceux qui ressentaient du stress linguistique en raison des différences entre la structure du passé composé en français et son équivalent en persan. Le travail en groupe a été perçu comme un élément clé dans cet apprentissage. En collaborant avec leurs pairs, les participants ont pu poser des questions, échanger des conseils et surmonter leurs difficultés ensemble. L'enseignant et la chercheuse étudiante ont aussi encouragés les participants à réfléchir sur leurs erreurs et à en discuter avec leurs camarades avant de se référer à leurs cahiers, ce qui a été perçu comme une approche favorisant l'autonomie

De plus, les participants ont apprécié la variation des activités, car elles leur permettaient de réviser le passé composé de différentes manières. Ils ont bénéficié de différents types d'activités, comme des discussions en groupe, qui leur ont donné l'occasion de partager leurs défis professionnels, ou l'activité de l'histoire en chaîne, qu'ils ont trouvée plus amusante et engageante, car elle leur permettait de créer des récits en collaboration avec leurs pairs. Ces activités leur ont aussi permis d'identifier leurs difficultés et de mieux cibler les aspects à travailler. Par exemple, un participant a réalisé que la construction des verbes pronominaux au passé composé lui posait un problème. Il a donc décidé d'y consacrer plus de temps à la maison en s'exerçant seul.

4.2.9 Impact des activités animées sur la préparation à la recherche d'emploi au Québec

Q5 : Dans quelle mesure pensez-vous que ces activités sont susceptibles de vous préparer pour votre démarche de recherche d'emploi au Québec ?

Tableau 4.18 Impact des activités communicatives sur la préparation à la recherche d'emploi

Thème	Fréquence
Simulation de l'entrevue professionnelle	6
Exemple : J'ai trouvé intéressant de participer à une activité qui simulait une entrevue professionnelle. J'ai pu poser des questions et y répondre comme dans une vraie entrevue. Maintenant, j'ai une meilleure idée de comment répondre aux questions lors d'une entrevue.	
Pratique du passé composé	4
Exemple : J'ai pratiqué le passé composé dans des situations où je devais discuter de ma profession, un temps très utilisé pour expliquer mon parcours professionnel et les tâches accomplies auparavant.	
Renforcement de confiance en soi pour parler devant les autres	4
Exemple : J'ai l'habitude de prendre un peu de temps pour préparer mes idées et les écrire sur un papier, mais grâce à ces activités, j'ai pu parler spontanément et sans temps supplémentaire. J'ai gagné davantage de confiance pour m'exprimer devant un groupe de cinq personnes.	
Identification des points faibles	4
Exemple : Pour moi, c'était vraiment utile, surtout quand j'ai réalisé que je manquais de vocabulaire pour exprimer mes défis professionnels ou les raisons pour lesquelles j'ai quitté mon dernier poste de travail.	
Total	18

Les perceptions des participants mettent en lumière que les activités en classe les avaient aidés à se préparer aux entrevues professionnelles au Québec. Grâce aux mises en situation, ils ont eu l'occasion de se présenter devant une autre personne et de parler de leur parcours professionnel, ce qui leur a permis

d'avoir un meilleur aperçu des véritables entretiens. De plus, ils ont appliqué le passé composé dans des contextes authentiques, notamment pour décrire leurs tâches professionnelles et les défis rencontrés. Selon eux, ce temps verbal est l'un des plus utilisés dans les entrevues, rendant ces activités pertinentes.

Un autre avantage des activités mentionné par les participants était le renforcement de leur confiance en soi. Certains avaient l'habitude de prendre des notes avant de s'exprimer, mais les activités leur ont permis de s'exprimer plus spontanément et d'interagir avec un groupe sans préparation préalable. Cette pratique leur a donné davantage d'aisance pour prendre la parole en public. Enfin, ces activités les ont aidés à identifier leurs points faibles et à travailler dessus afin d'éviter de reproduire les mêmes erreurs dans un véritable entretien.

4.2.10 Défis rencontrés lors de la participation aux activités animées

Q6 : Quels sont les défis que vous avez rencontrés lors de votre participation aux activités communicatives ?

Tableau 4.19 Défis rencontrés lors de la participation aux activités communicatives

Thème	Fréquence
Manque de vocabulaire	4
Exemple : Quand je voulais raconter un défi professionnel, j'ai trouvé cela difficile car il me manquait du vocabulaire professionnel en français. Je connaissais les termes en anglais ou en persan, mais j'ai dû demander l'aide de mon enseignant plusieurs fois.	
Utilisation des verbes pronominaux au passé composé	3
Exemple : Je rencontre des difficultés avec les verbes pronominaux au passé composé, car je les confonds souvent avec leur construction au présent. Par exemple, je confonds souvent entre « je suis couché » et « je me suis couché » ou j'utilise « je me coucher » au lieu de la bonne forme.	
Difficulté à utiliser les verbes liés aux noms dans l'activité	3
Exemple : J'ai rencontré des défis pour trouver les verbes associés aux noms écrits sur les papiers des exercices. Par exemple, pour « accueil des clients, » je n'arrivais pas à identifier le verbe correct. J'ai dû demander l'aide de la chercheuse.	
Mémoriser les phrases des autres participants pour l'activité d'histoire en chaîne	1

Exemple : Lors de l'activité de l'histoire en chaîne, j'ai eu du mal à me souvenir des phrases de mes camarades, surtout après quatre tours, car il y avait beaucoup de phrases à se souvenir.

Total	11
-------	----

Parmi les dix participants qui ont répondu à la question concernant les défis rencontrés lors de la réalisation des activités communicatives, les perceptions varient. Trois d'entre eux ont déclaré n'avoir rencontré aucun défi. Parmi les sept autres, quatre participants ont signalé un manque de vocabulaire pour discuter de leurs défis professionnels ou de leurs expériences professionnelles. Ils ont perçu que, bien qu'ils connaissent certains mots professionnels ou liés à leur travail en anglais ou en persan, mais qu'ils devaient les vérifier dans le dictionnaire pour en trouver la traduction en français ou demander l'aide de l'enseignant. Trois participants ont rencontré des difficultés avec l'utilisation des verbes pronominaux dans leurs phrases, hésitant à plusieurs reprises sur la place des pronoms et confondant parfois leur structure au présent et au passé composé. De plus, trois participants ont éprouvé des difficultés à construire des verbes à partir des noms donnés dans les consignes de l'activité. Par exemple, pour « accueil des clients » ils avaient du mal à identifier le verbe correspondant, à savoir « accueillir ». Enfin, un seul apprenant a mentionné un problème avec la mémorisation des paroles des autres participants lors de l'activité d'histoire en chaîne. Selon lui, lorsque le tour passait quatre fois, il était difficile de mémoriser et de se souvenir des paroles de tous les membres du groupe et il était obligé de demander à ses camarades de répéter leurs phrases ou de l'aider.

4.2.11 Activité communicative préférée

Q7 : Parmi les activités communicatives réalisées dans votre classe, laquelle appréciez-vous le plus ? Expliquez pourquoi.

Tableau 4.20 Activité communicative préférée des participants

Activité	Fréquence
Jeu de rôle	5
Histoire en chaîne	3

Discussion sur des expériences professionnelles	2
Total	10

Les perceptions des participants concernant les activités réalisées en classe, révèlent des préférences variées. Parmi les dix participants, cinq ont choisi le jeu de rôle comme activité favorite, trois ont préféré l'histoire en chaîne, et deux ont opté pour les discussions sur les expériences professionnelles.

Tableau 4.21 Appréciation de l'activité de jeu de rôle

Thème	Fréquence
Simulation d'entrevues professionnelles	4
Exemple : C'était très utile de voir un exemple d'entrevue, comme celles auxquelles je devrai participer un jour. Maintenant, j'ai une meilleure idée de comment me préparer pour une entrevue professionnelle.	
Développement des compétences en présentation professionnelle	2
Exemple : Pour moi, c'était intéressant de parler des CV donnés et d'apprendre comment me présenter pour des entrevues futures.	
Total	6

Les participants ayant choisi le jeu de rôle, ont perçu cette activité comme une opportunité de simulation, leur permettant d'avoir une meilleure idée de la manière dont ils doivent se préparer pour une entrevue réelle. De plus, ils ont développé des compétences en s'exprimant à partir des CV fournis et ont enrichi leur vocabulaire professionnel.

Tableau 4.22 Appréciation de l'activité de l'histoire en chaîne

Thème	Fréquence
-------	-----------

Nouvelle activité	2
Exemple : C'était la première fois que nous expérimentions cette activité, et cela a été une expérience enrichissante.	
Moments amusants	1
Exemple : Nous avons passé un très bon moment en réalisant cette activité avec les camarades, et nous avons beaucoup ri.	
Total	3

L'activité de l'histoire en chaîne a été perçue comme l'une des préférées des participants, car elle représentait une nouveauté pour eux. C'était la première fois qu'ils réalisaient ce type d'activité en classe, et ils ont beaucoup apprécié l'expérience. Ils se sont amusés avec leurs camarades et ont passé de bons moments en groupe.

Tableau 4.23 Appréciation de l'activité de la discussion sur des expériences professionnelles

Thème	Fréquence
Utilisation des mots professionnels en français	1
Exemple : En Iran, j'utilisais beaucoup de mots liés à ma profession en anglais, même si je ne connaissais pas toujours leur traduction en persan. Cependant, lors de la réalisation de ces activités, j'ai vérifié les traductions des mots professionnels sur Internet, et je les ai appliqués en français dans mes paroles.	
Identification des points faibles	1
Exemple : Quand je racontais mon dernier jour au travail et mes défis professionnels, j'ai compris que je devais travailler davantage sur certains points et que j'avais mieux identifié mes faiblesses.	
Total	2

L'activité de discussion sur les expériences professionnelles a été perçue comme intéressante par les participants, car elle leur a donné l'occasion d'utiliser du vocabulaire professionnel en français. Ils avaient l'habitude d'employer ces mots en anglais, mais n'avaient pas toujours le temps de chercher leur équivalent en français. De plus, cette activité leur a permis d'identifier leurs points faibles et de comprendre sur quels aspects ils devaient se concentrer davantage, grâce aux discussions sur leur profession.

4.2.12 Points à changer dans les activités animées

Q8 : Quels sont les points que vous voudriez changer dans les activités communicatives que vous avez réalisées ?

Tableau 4.24 Points à changer dans les activités communicatives

Thème	Fréquence
Création de groupes	
Exemple : Pour moi, il n'était pas préférable de travailler dans un groupe où il y a un persanophone, car nous utilisons beaucoup le persan. Je ne suis pas obligée de comprendre la consigne en français ou d'utiliser le français pour saisir les points, car il y a une autre personne qui parle ma langue maternelle et je peux demander son aide. Donc, je voulais changer de groupe et ne pas collaborer avec un persanophone.	5
Total	5

Concernant la question des changements que les participants souhaiteraient apporter aux activités communicatives, cinq participants se sont dit satisfaits de la réalisation des activités. Ils ont apprécié la diversité des tâches proposées, le travail en équipe et le dynamisme qu'ils ont expérimenté. Cependant, les cinq autres participants partageaient un avis différent, principalement en ce qui concerne la composition des groupes. Certains d'entre eux ne souhaitaient pas travailler avec des participants iraniens, car ils avaient tendance à utiliser beaucoup le persan, ce qui leur permettait d'éviter de s'exprimer en français. D'autres préféraient pouvoir choisir eux-mêmes leurs partenaires, et créer une ambiance plus conviviale au sein des équipes.

En ce qui concerne la composition des groupes, dans certaines classes, nous avons constaté un grand nombre d'apprenants iraniens, ce qui rendait difficile d'éviter la présence d'au moins deux participants iraniens dans des équipes de quatre personnes. Cependant, nous étions également d'accord avec l'idée de répartir les participants iraniens dans différents groupes. De plus, pour le choix des partenaires, les enseignants nous ont proposé de laisser la composition des équipes à leur initiative. Selon eux, ils connaissent mieux les apprenants et souhaitent diversifier la composition habituelle des groupes. Cela permettrait de collaborer avec d'autres camarades de la classe et d'expérimenter la coopération avec différentes personnes.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de cette étude seront interprétés en lien avec nos questions de recherche. Afin d’y répondre, nous commencerons par interpréter les données liées à la première question, qui porte sur la comparaison des approches d’enseignement de la grammaire en Iran et au Québec (5.1). Nous poursuivrons ensuite avec l’interprétation des résultats concernant la deuxième question de recherche, relative à la perception des apprenants à propos des activités réalisées pour maîtriser le passé composé (5.2). Nous conclurons ce chapitre par la présentation des limites de l’étude (5.3), des recommandations pédagogiques (5.4) ainsi que des pistes de recherche futures (5.5).

5.1 Comparaison de la perception des participants quant aux approches d’enseignement de la grammaire en Iran et au Québec

Dans cette section, nous interprétons les différents aspects de la perception des participants concernant l’approche d’enseignement de la grammaire en Iran et au Québec. Les thèmes abordés dans cette section sont : des activités appliquées pour l’apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec (5.1.1), l’encouragement du travail en équipe et de la collaboration pour l’apprentissage de la grammaire dans ces deux contextes (5.1.2), l’impact des approches d’enseignement grammaticales en Iran et au Québec sur la motivation et la confiance dans les communications spontanées (5.1.3), l’approche d’enseignement des temps verbaux en Iran et au Québec (5.1.4), perception à l’égard des enseignants en Iran et au Québec (5.1.5), l’utilisation des ressources orales en Iran et au Québec (5.1.6), l’utilisation des outils technologiques dans les deux contextes (5.1.7), ainsi que la rétroaction corrective donnée par les enseignants en Iran et au Québec (5.1.8). Pour ces aspects, nous comparerons les résultats obtenus dans notre étude aux résultats d’autres recherches présentées dans le cadre théorique ou la problématique, afin d’en faire une comparaison pertinente.

5.1.1 Perception des activités appliquées pour l’apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec

Concernant les activités mises en œuvre pour l’apprentissage des éléments grammaticaux en Iran et au Québec, les participants portent un regard nettement plus positif sur l’enseignement grammatical au Québec. Une grande majorité d’entre eux a estimé que les activités réalisées dans les classes iraniennes n’étaient ni nécessaires ni efficaces pour favoriser l’apprentissage grammatical. Ces activités, souvent limitées à des exercices répétitifs de conjugaison verbale, manquaient de variété, de dynamisme et de

pertinence pédagogique. De plus, les participants ont souligné qu'en Iran, la forme et le sens des points grammaticaux n'étaient pas clairement présentés, et que les apprenants ne disposaient pas d'occasions pour utiliser les nouveaux éléments appris à travers des activités authentiques. Cette perception rejoint les résultats de plusieurs études menées dans le contexte iranien. Dahmardeh (2009) souligne que les ressources pédagogiques utilisées dans les écoles iraniennes reposent essentiellement sur des exercices de répétition de type *drill*, sans véritable mise en situation communicative. Cela limite la possibilité, pour les apprenants, de comprendre l'utilité des notions grammaticales dans des interactions réelles. De façon complémentaire, Akbari (2015), Memari (2013) ainsi que Zohrabi et coll. (2012) confirment que le système éducatif iranien accorde une place centrale à la réussite aux examens, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Cette pression conduit les enseignants à privilégier des méthodes axées sur la mémorisation et les exercices répétitifs, au détriment d'approches communicatives. En outre, Akbari (2015) et Zohrabi et coll. (2012) indiquent que les enseignants n'ont pas la liberté de choisir les manuels utilisés en classe, ces derniers étant imposés par le ministère de l'Éducation. Cela limite leur liberté de créer des activités pratiques adaptées aux besoins des apprenants.

Concernant les activités appliquées dans les cours de francisation, les participants ont souligné que l'enseignement grammatical offert au Québec s'appuyait sur des activités plus variées, motivantes et mieux adaptées à leurs besoins. Ils ont mis en avant l'efficacité de ces activités pour favoriser l'utilisation des points grammaticaux dans des contextes authentiques de communication. De plus, ils ont exprimé que, dans ce contexte, la forme et le sens des éléments grammaticaux étaient clairement présentés et renforcés à travers des activités collaboratives, permettant ainsi une meilleure compréhension des notions apprises. Bien que les participants aient exprimé une perception positive des activités grammaticales en francisation au Québec — les jugeant variées, engageantes et efficaces pour favoriser l'apprentissage et l'utilisation des points grammaticaux en contexte authentique — ces impressions contrastent avec les constats de Simard et Jean (2007) et Jean et Simard (2011) sur l'enseignement du FLS au secondaire à Montréal. Selon leurs études, l'enseignement grammatical y demeure traditionnel, centré sur la présentation de règles et d'exercices ciblés, avec peu de recours à des approches inductives ou à la réflexion métalinguistique. Elles observent également une prédominance d'activités mécaniques, privilégiant la forme au détriment du sens. Cette divergence pourrait s'expliquer par les différences de contextes. Alors que l'enseignement au secondaire s'inscrit souvent dans une logique scolaire et évaluative, les cours de francisation pour les adultes tendent à favoriser des approches plus communicatives, répondant aux besoins langagiers des apprenants. Toutefois, cette hypothèse nécessite

de futures recherches, car la perception des apprenants iraniens était récoltée en comparant l'enseignement grammatical en Iran et au Québec. Leur perception quant à la nature communicative des activités grammaticales au Québec ne prouve pas que le type d'activités utilisé dans ce contexte est différent à celui des études de Jean et Simard.

5.1.2 Perception de l'encouragement du travail en équipe et de la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire en Iran et au Québec

Quant à l'efficacité des activités visant à encourager le travail en groupe et la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire, les participants ont exprimé une préférence marquée pour les pratiques observées en classe de francisation, en comparaison avec celles en Iran. Selon eux, les activités grammaticales en contexte de francisation favorisent davantage la coopération entre les apprenants, ce qui leur permet de surmonter certaines difficultés grâce à l'aide de leurs camarades. Ils ont jugé ces activités de groupe non seulement plus efficaces, mais également plus satisfaisantes d'un point de vue pédagogique. À l'opposé, les participants ont décrit un manque de collaboration en classe de langue en Iran, où l'apprentissage de la grammaire reste souvent individuel et centré sur l'enseignant. Ces observations font écho à l'étude de Behroozi et Amoozegar (2014), qui soulignent l'absence d'un véritable contexte collaboratif dans les cours d'ALE en Iran. Selon ces auteurs, le rôle communicatif de la langue y est négligé, ce qui rend les cours d'anglais fatigants pour les apprenants et les enseignants.

5.1.3 Perception de l'impact des approches d'enseignement grammaticaux en Iran et au Québec sur la motivation et la confiance dans les communications spontanées

En ce qui concerne l'impact de l'enseignement grammatical sur la motivation à apprendre la langue cible, les participants ont indiqué que l'approche adoptée en Iran ne contribuait pas à renforcer leur intérêt pour l'apprentissage. Par ailleurs, lorsqu'il est question de la confiance en soi dans la communication, une majorité des participants ont souligné que l'enseignement reçu en Iran ne favorisait pas le développement de cette confiance. Le manque d'occasions de s'exprimer en classe limitait leurs possibilités de pratiquer la langue et d'identifier leurs erreurs. Ces perceptions rejoignent les résultats d'études antérieures menées par Akbari (2015) et Dolati et Mikaili (2011), qui montrent qu'en Iran, l'enseignement des langues repose principalement sur la préparation aux examens, sans viser une réelle motivation ni à encourager l'usage de la langue dans un cadre communicatif. Les apprenants y considèrent l'apprentissage de l'anglais davantage comme une obligation que comme une opportunité, et participent souvent sans enthousiasme. De plus, Azimi (2016) souligne que nombre d'élèves en Iran ne se sentent pas à l'aise pour participer

librement en classe, par peur du jugement ou des conséquences négatives liées à leurs erreurs. Les études de Dolati et Mikaili (2011), Akbari (2015) et Ekstam et Sarvandy (2017) confirment également que les possibilités de communication sont limitées en classe et que les compétences communicatives sont négligées dans l'approche pédagogique dominante en Iran.

À l'inverse, dans les cours de francisation, les participants ont perçu un effet positif. Les activités grammaticales proposées dans ce contexte suscitaient davantage leur motivation à apprendre le français. De plus, l'approche adoptée en francisation, leur a permis de s'exprimer, de commettre des erreurs et de développer progressivement la confiance nécessaire pour utiliser le français à l'extérieur de la classe. Cette perception contraste avec les résultats de l'étude de Jean et Simard (2011), qui indique que les enseignants et les apprenants en FLS et en anglais langue seconde (ALS) au secondaire accordent plus d'importance aux exercices grammaticaux spécifiques qu'aux activités de communication orale ou écrite, pourtant susceptibles de susciter leur engagement et de favoriser l'usage actif des points grammaticaux appris. Cette divergence pourrait s'expliquer par la différence des objectifs d'apprentissage et des contextes. Les apprenants en francisation profitent de chaque occasion pour renforcer leurs compétences, afin de mieux utiliser ces connaissances en dehors de la salle de classe.

5.1.4 Perception à l'égard de l'enseignement des temps verbaux en Iran et au Québec

La perception des participants concernant l'approche d'enseignement des temps verbaux en Iran et en francisation était beaucoup plus positive envers la francisation. Les expériences des participants montrent que l'approche d'enseignement en Iran est une approche traditionnelle, basée sur la mémorisation des règles, et n'offre pas d'occasions d'appliquer les points grammaticaux appris dans des situations réelles. De plus, en Iran, les enseignants se contentaient d'écrire des règles au tableau et de donner quelques exemples, sans mettre en contexte le point grammatical dans des situations authentiques qui pourraient être utiles pour les apprenants. Ces résultats confirment ceux des études d'Azimi (2016), de Behroozi et Amoozegar (2016), de Kardoust et Saeedian (2021), de Mirzaee (2016), de Taebi et coll. (2016), ainsi que de Zohrabi et coll. (2012), qui ont montré que l'approche d'enseignement en Iran est principalement centrée sur la compétence grammaticale et la simple mémorisation des règles.

Cependant, les participants ont pensé qu'en francisation, l'approche d'enseignement des temps verbaux — ici, le passé composé — était plus dynamique, car d'abord, les enseignants introduisaient le passé composé à travers une ressource orale, ce qui permettait d'éveiller l'image mentale de ce temps verbal

chez les apprenants. Ils proposaient ensuite des conversations utilisant le passé composé dans des contextes authentiques. Ces résultats vont à l'encontre des observations des chercheuses dans l'étude de Wlodarski et Bell (2024), selon laquelle les enseignants en formation en ALS ou en FLS au Québec manifestaient une préférence globale pour un enseignement axé sur la forme plutôt que sur le sens, et cette préférence restait stable tout au long de la formation. Il en est de même dans l'étude de Simard et Jean (2007), qui ont observé un travail explicite sur les règles dans les classes de FLS, ou dans celle de Jean et Simard (2011), où les enseignants et les apprenants de FLS et d'ALS considéraient l'apprentissage explicite des règles grammaticales comme « important » ou « très important ».

Ces différences d'observation peuvent s'expliquer par les objectifs d'apprentissage différents. Les apprenants en francisation apprennent le français pour l'utiliser à l'extérieur de la salle de classe, notamment pour s'intégrer ou trouver un emploi, et ils préfèrent donc travailler sur leurs compétences communicatives, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'apprentissage explicite des règles grammaticales. De même, les enseignants de francisation essaient de s'adapter aux besoins des apprenants, en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences communicatives plutôt que sur l'approfondissement de leurs connaissances grammaticales.

5.1.5 Perception à l'égard des enseignants en Iran et au Québec

Les participants ont déclaré qu'en Iran, ils avaient eu des enseignants persanophones, ce qu'ils ont considéré comme un élément positif. Selon eux, cela leur permettait de mieux comprendre les différences structurelles entre le temps verbal enseigné et celui du persan. Les enseignants donnaient des exemples et faisaient des comparaisons entre les deux langues pour faciliter l'apprentissage. Ces résultats vont à l'encontre de ceux des études d'Azimi (2016) ainsi que de Dolati et Mikaili (2011), qui soulignent que l'usage excessif du persan dans les classes de langue en Iran constitue un obstacle à l'apprentissage. En effet, selon ces études, les apprenants s'habituent à parler en persan, ne font pas d'efforts pour comprendre en anglais, et ont du mal à utiliser la langue cible. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les participants de la présente étude apprenaient le français, une langue différente de leur langue maternelle. Dans ce contexte, ils ont trouvé utiles les explications en persan, car cela leur permettait d'établir des liens translinguistiques et de mieux comprendre les formes grammaticales en français.

Concernant la francisation, les participants ont mentionné avoir parfois eu des difficultés à comprendre leurs enseignants, car ils ne traduisaient pas les règles grammaticales en classe. En effet, puisque les

participants iraniens avaient déjà l'expérience de l'apprentissage d'une LE en Iran avec des enseignants persanophones, et qu'ils n'étaient pas toujours encouragés à comprendre la langue cible en classe, ce point est perçu comme un élément négatif de leur part.

5.1.6 Perception de l'utilisation des ressources orales en Iran et au Québec

Concernant l'utilisation des ressources orales en Iran, certains apprenants ont souligné ce manque et l'ont considéré comme un problème. En effet, il n'y avait pas de ressources, telles que des enregistrements audios permettant de mettre en contexte les temps verbaux enseignés dans des situations réelles. Les activités les plus fréquentes étaient centrées sur la lecture, une compétence principalement privilégiée par les enseignants. Ces perceptions concordent avec les résultats des études d'Akbari (2015), Birjandi et coll. (2006), et Dolati et Mikaili (2011), qui révèlent que l'enseignement de l'anglais en Iran se concentre principalement sur la lecture, perçue comme la compétence la plus importante parmi les quatre compétences langagières. En revanche, les compétences orales, telles que la compréhension et la production orales, sont négligées.

En revanche, en francisation, les points grammaticaux enseignés sont souvent présentés à travers des ressources orales afin d'attirer l'attention des apprenants sur les formes ciblées, comme le passé composé. De plus, la lecture n'est pas privilégiée au détriment des compétences orales. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Loewen et coll. (2009), qui a montré que des apprenants de L2 dans une université américaine considéraient que les ressources orales pouvaient les aider à mieux apprendre la grammaire. Ils préféraient utiliser leur temps pour développer leurs compétences orales plutôt que de se concentrer uniquement sur les règles grammaticales.

5.1.7 Perception de l'utilisation des outils technologiques en Iran et au Québec

Le manque d'utilisation des outils technologiques en Iran est un autre sujet soulevé par les participants. En Iran, les apprenants n'avaient pas accès à des laboratoires offrant des occasions d'écouter ou de regarder des contenus dans la langue cible. En revanche, en francisation, les participants ont bénéficié d'un apprentissage plus enrichi du passé composé grâce à l'utilisation d'outils technologiques. Ces résultats confirment ceux de l'étude d'Eslami (2010), qui a indiqué que le manque d'accès à Internet constitue une difficulté majeure pour les apprenants iraniens. L'auteur a ainsi recommandé de favoriser une utilisation active des outils technologiques en classe afin de faciliter l'apprentissage de la langue cible.

5.1.8 Perception envers la rétroaction corrective donnée par les enseignants en Iran et au Québec

Concernant la correction des erreurs, les participants ont exprimé une perception plus positive des rétroactions reçues en francisation, comparativement à leur expérience en Iran. En Iran, ils ont perçu les rétroactions des enseignants comme excessives, visant à corriger systématiquement toutes les erreurs. Cette approche les a découragés de parler, car ils craignaient de faire des fautes et d'être jugés.

En revanche, en francisation, les participants ont perçu les rétroactions comme plus sélectives et les participants n'avaient pas peur de se tromper. Ces perceptions vont toutefois à l'encontre des résultats de certaines études. Par exemple, Loewen et coll. (2009) ont montré que les apprenants en ALS appréciaient la correction des erreurs par leurs enseignants, estimant qu'elle les aidait à ne pas les répéter. De même, Jean et Simard (2011) ont constaté que la majorité des apprenants en ALS étaient très réceptifs à la rétroaction corrective et préféraient être corrigés en tout temps, tandis que les apprenants en FLS souhaitaient plutôt être corrigés uniquement lorsque leurs erreurs nuisaient à la communication. Par ailleurs, l'étude de Simard et Jean (2007) a révélé que les élèves sont généralement plus favorables à la correction des erreurs que leurs enseignants.

Ces divergences de perception pourraient s'expliquer par des contextes d'apprentissage différents et par les expériences antérieures des apprenants. Étant donné que les apprenants iraniens ont vécu négativement la rétroaction excessive dans leur pays d'origine, ils semblent aujourd'hui préférer une approche plus sélective.

5.2 Perception des participants sur les activités communicatives animées pour la maîtrise du passé composé

Dans cette section, nous interprétons les différents aspects de la perception des participants concernant les activités appliquées dans leurs classes pour la maîtrise du passé composé. Les thèmes présentés dans cette partie sont l'utilisation du passé composé en contexte réel (5.2.1), le travail en équipe et la collaboration pour la maîtrise du passé composé (5.2.2), ainsi que les explications grammaticales pendant les activités animées (5.2.3). Pour ces aspects, nous confronterons les résultats obtenus dans notre étude à ceux d'autres recherches présentées dans le cadre théorique ou la problématique.

5.2.1 Appréciation générale et l'utilisation du passé composé en contexte réel

Les participants ont tous exprimé leur satisfaction quant à leur expérience de pratique du passé composé à travers les différentes activités proposées en classe. Ils ont perçu ces activités comme authentiques et utiles pour leur avenir professionnel, notamment en vue de réussir des entretiens d'embauche ou de participer à des échanges en milieu professionnel. Ils ont également apprécié la variété des activités, estimant qu'elles répondaient aux différents styles d'apprentissage. Par ailleurs, ils ont souligné l'engagement de leur enseignante ainsi que de la chercheuse étudiante, qui les ont motivés à réfléchir à l'usage correct du passé composé et se sont montrées disponibles pour les accompagner en cas de difficulté. Ces résultats s'alignent avec les recherches de Mirzaee (2016) et de Taebi et coll. (2016), qui montrent que les apprenants préfèrent un enseignement communicatif, axé sur l'usage réel de la langue et sur l'interaction. De même, l'étude de Ho (2014) révèle que les apprenants vietnamiens d'ALE apprécient les activités communicatives ancrées dans des situations authentiques pour l'apprentissage de la grammaire. Finalement, Loewen et coll. (2009) ont démontré que la plupart des apprenants de différentes L2 préfèrent un enseignement grammatical interactif et axé sur des usages concrets.

5.2.2 Bénéfices du travail en équipe et collaboration pour la maîtrise du passé composé

Concernant les bénéfices du travail en groupe, les participants l'ont considéré comme un élément important pour la maîtrise du passé composé. Une grande partie d'entre eux a jugé que la collaboration avec leurs pairs était utile pour surmonter les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de ce temps verbal. Selon les participants, cette collaboration était intéressante, car elle leur permettait de trouver des solutions grâce aux échanges avec leurs camarades lorsqu'ils faisaient face à des problèmes. Ces perceptions rejoignent les résultats d'études menées en Iran (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017; Mirzaee, 2016; Taebi et coll., 2016), qui ont montré que le travail en binôme ou en groupe est perçu de manière positive par les apprenants, notamment parce qu'il encourage l'interaction et soutient l'apprentissage. De même, dans l'étude de Loewen et coll. (2009), portant sur des apprenants de différentes L2, le travail collaboratif, les jeux et les activités interactives étaient appréciés, car ils rendaient l'apprentissage de la grammaire plus dynamique et engageant.

5.2.3 Nécessité des explications grammaticales pendant les activités animées

La majorité des participants ont exprimé une attitude positive envers les explications grammaticales données au besoin pendant les activités communicatives, car cela les aidait à mieux maîtriser le passé composé. Plus précisément, ils ont déclaré préférer des activités communicatives nécessitant parfois des

explications grammaticales claires. Ces résultats rejoignent ceux des études d'Ashoori Tootkaboni et Khatib (2017) ainsi que de Taebi et coll. (2016), dans lesquelles les participants ont également exprimé leur appréciation pour les activités communicatives, tout en soulignant l'importance de recevoir des explications grammaticales de la part de l'enseignant lorsqu'ils en avaient besoin. Cependant, cette perception contraste avec celle relevée dans l'étude de Daloglu, (2020) menée auprès d'apprenants universitaires turcs de différents niveaux en ALE, qui ont montré une préférence pour un enseignement grammatical explicite plutôt qu'implicite. Ces différences de perception pourraient s'expliquer par des contextes d'apprentissage et les expériences antérieures des participants. En effet, les participants à cette étude avaient été exposés à un enseignement grammatical explicite en Iran et ils ont apprécié la découverte d'une approche plus communicative, telle que celle proposée en francisation, qui favorise l'acquisition de connaissances grammaticales de manière plus implicite.

Dans ce chapitre, nous avons interprété les résultats de notre étude en les mettant en relation avec ceux d'autres recherches menées tant dans les contextes iraniens et québécois que dans d'autres contextes d'apprentissage. Les sections suivantes seront consacrées à la présentation des limites de l'étude, aux recommandations pédagogiques ainsi qu'aux pistes de recherche futures.

5.3 Limites de la présente étude

Il y a certainement quelques limites à cette recherche. Tout d'abord, le nombre de participants iraniens choisis était limité, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des apprenants iraniens inscrits en francisation, comme le souligne également la limite mentionnée dans l'étude de Ho (2014).

Deuxièmement, la présence de la chercheuse étudiante a pu influencer l'efficacité des activités communicatives ainsi que la perception des participants, car sa présence les a motivés à participer aux activités et à collaborer avec leurs camarades.

De plus, notre recherche s'est appuyée sur des activités centrées sur une forme grammaticale spécifique (le passé composé), qui est peut-être bien présentée et bien pratiquée par les enseignants de francisation. Cela a pu influencer la perception des participants, donnant l'impression que l'approche d'enseignement en francisation est toujours dynamique et communicative.

Par ailleurs, les entrevues ont été menées en groupe, et il est probable que la perception exprimée par certains participants ait influencé la perception et les réponses des autres.

Finalement, la perception de nos participants était majoritairement négative quant à l'approche d'enseignement en Iran. Or, il est possible que d'autres apprenants iraniens aient expérimenté des approches plus dynamiques et moins traditionnelles, mais n'aient pas participé à notre étude. Cela peut aussi avoir eu un impact sur les résultats obtenus.

5.4 Recommandations pédagogiques

Après avoir observé la perception des participants iraniens à l'égard des activités communicatives animées, nous proposons quelques recommandations pédagogiques afin de créer un environnement favorable à l'apprentissage du français chez les apprenants de FLS, quel que soit leur niveau.

Puisque l'approche communicative repose sur l'utilisation réelle de la langue (Savignon, 1987), et que son usage est également recommandé dans les cours de francisation (MICC, 2011), les enseignants et les animateurs de francisation peuvent adapter des activités en fonction des besoins des apprenants et les encourager à utiliser le français dans des situations authentiques qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne. De plus, ils peuvent recueillir des rétroactions sur les types d'activités préférées des apprenants, afin de privilégier celles qui suscitent leur intérêt et favorisent la collaboration en groupe. Enfin, l'utilisation de supports variés (audio, vidéo, activités numériques) et d'outils technologiques interactifs peut contribuer à dynamiser l'apprentissage grammatical tout en tenant compte des différents styles d'apprentissage.

5.5 Pistes de recherche

La présente étude nous a permis de dresser un portrait de la perception des apprenants iraniens en francisation quant aux approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que de leur point de vue sur les activités communicatives animées en classe visant la maîtrise du passé composé. Pour les pistes de recherche futures, comme le suggère Daloglu (2020), il serait pertinent d'explorer les différences entre les perceptions des apprenants et celles des enseignants concernant l'enseignement de la grammaire. Dans le contexte de la francisation, une telle étude portant sur les écarts de perception autour de l'approche communicative pour l'apprentissage grammatical pourrait fournir des pistes concrètes pour ajuster les pratiques pédagogiques. De plus, une recherche qualitative pourrait explorer

l'effet du niveau linguistique sur la manière dont les apprenants de FLS perçoivent l'approche communicative en grammaire, afin de mieux adapter l'enseignement à leurs besoins selon leur progression.

CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise avait pour objectif de comparer la perception des apprenants iraniens quant aux approches d'enseignement de la grammaire en Iran et au Québec, ainsi que d'analyser leur point de vue sur les activités communicatives animées en classe visant la maîtrise du passé composé. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une étude auprès de 31 apprenants iraniens inscrits aux niveaux 4 et 5 des cours de francisation. Ces participants ont pris part à cinq activités communicatives : une activité de construction orale, un récit d'une journée typique, une discussion sur des expériences professionnelles, un jeu de rôle, et une histoire en chaîne. Tous les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique, un questionnaire général portant sur l'enseignement de la grammaire en Iran et en francisation, ainsi qu'un questionnaire portant sur les activités communicatives vécues en classe. De plus, dix participants ont été invités à participer à une entrevue de groupe, afin de recueillir des données qualitatives permettant d'approfondir notre compréhension de leurs perceptions, tant à propos des approches d'enseignement que des activités proposées.

Les données analysées pour traiter le premier objectif de recherche ont montré que les participants iraniens perçoivent de manière nettement plus positive les différents aspects de l'enseignement de la grammaire au Québec, en comparaison avec l'approche utilisée en Iran. Ces résultats confirment les constats de plusieurs chercheurs iraniens (Akbari, 2015; Behrooz et Amoozegar, 2014; Dahmardeh, 2009; Dolati et Mikaili, 2011; Ekstam et Sarvandy, 2017; Memari, 2013; Zohrabi et coll., 2012), qui critiquent l'approche traditionnelle, moins dynamique, souvent centrée sur des activités répétitives peu productives, axées principalement sur la compétence de lecture, et laissant peu d'espace à l'usage réel de la langue cible en classe. En revanche, les participants ont exprimé une perception positive de l'approche communicative utilisée en francisation, qu'ils considèrent comme plus interactive, collaborative et mieux adaptée à leurs besoins réels. Cette perception contraste avec les résultats de Jean et Simard (2011) et de Simard et Jean (2007), qui avaient observé que l'enseignement de la grammaire en ALS et FLS au Québec reposait sur des activités centrées sur les règles grammaticales. Ces différences peuvent s'expliquer par le contexte d'apprentissage et les expériences antérieures des apprenants, qui influencent leur perception des méthodes pédagogiques. Quant au deuxième objectif de recherche, les participants ont jugé les activités communicatives mises en œuvre en classe comme variées et authentiques, leur permettant de pratiquer le passé composé dans des contextes réels de la vie quotidienne. Ils ont particulièrement apprécié la collaboration avec leurs pairs et le travail en groupe, qui les ont aidés à surmonter les difficultés

liées à l'application du passé composé. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études (Ashoori Tootkaboni et Khatib, 2017; Ho, 2014; Mirzaee, 2016; Taebi et coll., 2016), qui soulignent que les apprenants valorisent l'approche communicative pour l'apprentissage de la L2.

Bien que cette étude présente certaines limites — notamment le nombre restreint de participants, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des apprenants —, elle met en lumière l'importance de prendre en considération le contexte d'enseignement ainsi que les besoins pédagogiques des apprenants. En effet, les apprenants en francisation suivent généralement des cours de FLS dans le but de trouver un emploi ou de mieux s'intégrer à la société québécoise. Par conséquent, les activités mises en œuvre dans ce contexte doivent être adaptées à leurs intérêts, à leurs besoins réels et viser à les préparer à affronter des situations authentiques de la vie quotidienne. Par exemple, dans le cadre de cette étude portant sur le thème de la recherche d'emploi, nous avons tenté de proposer des activités en classe qui soient authentiques, interactives et adaptées à cette thématique. Celles-ci visaient à permettre aux apprenants non seulement de développer leurs compétences linguistiques, mais aussi de se préparer à interagir efficacement dans des situations concrètes, telles que des entretiens d'embauche ou des échanges en milieu professionnel.

ANNEXE A

Activité de construction orale

Objectif : Évaluer votre capacité à utiliser le passé composé de manière appropriée à l'oral

Consignes

- Répartition en groupes :

Répartissez-vous en groupes de deux ou trois personnes.

- Distribution des supports :

Chaque groupe recevra des petits papiers.

Sur ces papiers, vous trouverez écrits des mots en lien avec le vocabulaire du travail et de l'éducation : (exemple : travailler/2 ans/Hydro-Québec). La phrase attendue serait, par exemple : « J'ai travaillé deux ans chez Hydro-Québec. »

- Réalisation de l'activité :

Produisez vos phrases en utilisant le passé composé.

ANNEXE B

Activité de récit d'une journée typique

Objectif : Décrire une journée typique en utilisant le passé composé, à partir de deux images. Cette activité vise à développer vos compétences en expression orale tout en révisant les règles du passé composé.

Matériel : Deux images (imprimées ou projetées), plannings de la journée d'hier pour chaque personnage.



Consignes

- Préparation :

Regardez attentivement les deux images fournies ci-dessous. L'une montre un employé pendant sa journée de travail, et l'autre montre une personne en retraite durant sa journée.

Prenez quelques secondes pour observer les détails de chaque image.

- Organisation :

Formez des paires.

Chaque paire recevra les deux images ainsi qu'un planning détaillant les activités de la journée d'hier pour chaque personnage.

- Échange de questions-réponses :

Une personne de la paire a une fiche avec la photo du travailleur et le planning de sa journée d'hier.

L'autre personne a la photo du retraité avec son planning de la journée d'hier.

À tour de rôle, posez-vous des questions sur les activités des personnages, par exemple :

Personne A : « Qu'est-ce que l'employé a fait hier à 9 heures ? »

Personne B : « À 9 heures, l'employé a eu une réunion. »

- Questions personnelles :

Après avoir terminé les questions sur les personnages, posez-vous les mêmes questions mais en donnant des réponses personnelles, par exemple :

Personne A : « Qu'est-ce que tu as fait hier à 9 heures ? »

Personne B : « À 9 heures, j'ai pris mon petit déjeuner. »

Horaire de l'employé :

8h00 : Arriver au bureau

9h00 : Réunion avec l'équipe

10h00 : Répondre aux e-mails

11h00 : Appel téléphonique avec un client

12h00 : Déjeuner

13h00 : Travailler sur un projet

14h00 : Réunion avec le directeur

15h00 : Pause-café

16h00 : Finir un rapport

17h00 : Rentrer à la maison

20h00 : Regarder la télévision

22h00 : Se coucher

Personne à la retraite :

8h00 : Promenade matinale

9h00 : Lire le journal

10h00 : Faire du jardinage

11h00 : Courses au supermarché

12h00 : Déjeuner avec des amis

14h00 : Rendez-vous chez le médecin

17h00 : Regarder la télévision

18h00 : Préparer le dîner

21h00 : Lire un livre

22h00 : Se coucher

ANNEXE C

Activité de discussion sur des expériences professionnelles

Objectif : Utiliser le passé composé pour parler de situations professionnelles passées en discutant de deux sujets.

Consignes

- Répartition en groupes :

Divisez la classe en petits groupes de 3 à 4 personnes.

- Distribution des sujets de discussion :

Donnez à chaque groupe une feuille avec deux sujets de discussion concernant des expériences professionnelles passées.

Sujets de discussion :

Votre dernière journée de travail : Parlez de ce que vous avez fait durant votre dernière journée de travail.

Un défi professionnel : Racontez une difficulté que vous avez rencontrée au travail.

- Déroulement de l'activité :

Chaque membre du groupe discute les sujets avec les autres, en utilisant le passé composé.

Chaque personne doit partager une courte histoire ou une expérience pour chaque sujet donné.

Les étudiants doivent écouter les autres et peuvent réagir ou commenter les histoires partagées.

ANNEXE D

Activité de jeu de rôle - Recherche d'emploi

Objectif : Pratiquer le passé composé tout en développant des compétences communicatives en français.

Dans cette activité de jeu de rôle, vous allez simuler une situation de recherche d'emploi. Chaque participant jouera un rôle spécifique, soit en tant que candidat à un poste, soit en tant que recruteur. L'objectif est de pratiquer le passé composé dans un contexte professionnel et de se préparer à des situations réelles d'entretien d'embauche.

Consignes

- Formation des groupes :

Divisez la classe en groupes de 2 participants.

Un participant joue le rôle de recruteur et l'autre celui de candidat.

Changez les rôles pour le deuxième tour.

- Distribution des rôles :

Donnez à chaque candidat une fiche avec un CV détaillé.

Donnez à chaque recruteur une fiche avec des questions à poser.

- Préparation :

Les candidats lisent leur CV et se préparent à répondre aux questions.

Les recruteurs lisent les questions et se préparent à les poser.

- Simulation des entretiens :

Chaque groupe fait deux tours : un où le participant A est le candidat et le participant B est le recruteur, et un autre où les rôles sont inversés.

Premier Tour

Participant A : Candidat

Participant B : Recruteur

CV du candidat : Ali Najafi

Ali Najafi

Adresse : 123 Rue de l'Azadi, Téhéran, Iran

Téléphone : 00 98 21 2345 6789

Email : ali.najafi@gmail.com

Expériences :

Secrétaire chez Société A, Téhéran

Janvier 2022 - Décembre 2022

Accueil des clients

Réponse au téléphone

Gestion des rendez-vous

Assistant administratif chez Entreprise B, Téhéran

Juillet 2021 - Décembre 2021

Préparation des documents

Organisation des réunions

Gestion des courriels

Compétences :

Organisation

Gestion du temps

Communication

Recruteur :

Poste à pourvoir : Employé de bureau

Questions à poser :

Où avez-vous travaillé comme secrétaire ?

Quelles tâches avez-vous faites chez Société A ?

Combien de temps avez-vous travaillé comme secrétaire ?

Quelle était votre tâche principale chez Entreprise B ?

Avez-vous préparé des documents chez Entreprise B ?

Pourquoi avez-vous quitté votre dernier poste ?

Deuxième Tour

Participant A : Recruteur

Participant B : Candidat

CV du candidat : Sara Alavi

Sara Alavi

Adresse : 456 Avenue de Pars, Téhéran, Iran

Téléphone : 00 98 21 9876 5432

Email : sara.alavi@gmail.com

Expériences :

Gestionnaire de projet chez Société C, Téhéran

Mars 2021 - Présent

Supervision des projets

Coordination avec les équipes

Rapport sur les progrès

Assistante de direction chez Entreprise D, Téhéran

Août 2019 - Février 2021

Gestion de l'agenda

Organisation des déplacements

Préparation des réunions

Compétences :

Gestion de projets

Coordination

Communication efficace

Recruteur :

Poste à pourvoir : Gestionnaire de projet

Questions à poser :

Où avez-vous travaillé comme gestionnaire de projet ?

Quelles étaient vos responsabilités chez Société C ?

Combien de temps avez-vous travaillé comme gestionnaire de projet ?

Quelles tâches avez-vous faites comme assistante de direction ?

Avez-vous préparé des réunions ?

Pourquoi avez-vous quitté votre poste chez Entreprise D ?

ANNEXE E

Activité de l’histoire en chaîne

Objectif : Pratiquer l’utilisation du passé composé à travers une activité collaborative de narration.

Consignes

- Formation des groupes :

Formez des groupes de 4 à 5 participants.

- Déroulement de l’activité :

Le premier participant commence l’histoire en utilisant le passé composé. Par exemple : « Hier, j’ai rencontré mon collègue dans la rue. »

Chaque participant, à tour de rôle, répète ce qui a été dit précédemment par les autres et ajoute une nouvelle phrase en utilisant le passé composé.

Continuez ainsi dans le même ordre, jusqu’à ce que tous les participants aient contribué plusieurs fois et que l’histoire soit bien développée.

- Partage :

Une fois l’histoire terminée, chaque groupe peut choisir de la partager avec le reste de la classe.

ANNEXE F
Questionnaire sociodémographique

- Version française

Nom :

Veillez prendre quelques minutes pour répondre aux questions suivantes. Nous vous remercions par avance pour votre temps et vos réponses.

- 1) Quel est votre âge ?
- 2) Quel est votre genre ?
- 3) Quel est votre niveau d'études actuel ?
- 4) De quelle région d'Iran venez-vous ?
- 5) Parlez-vous d'autres langues au même niveau que le persan, telles que les langues régionales d'Iran (comme le turc, le kurde, etc.) ?
- 6) Décrivez votre parcours linguistique en quelques mots (votre expérience dans l'apprentissage d'autres langues que le persan).
- 7) Avant d'arriver au Canada, quel était votre niveau de connaissance de la langue française ?
- 8) Avant d'arriver au Canada, quel était votre niveau de connaissance de l'anglais ?
- 9) Comment évaluez-vous actuellement votre niveau de compétence en anglais ?
- 10) Si vous travaillez, quelle langue utilisez-vous le plus au travail ?

- Version persane

پرسشنامه جامعه‌شناختی

نام.....

لطفاً چند دقیقه وقت بگذارید و به سؤالات زیر پاسخ دهید. پیشاپیش از وقت و پاسخ‌های شما سپاسگزاریم.

- (1) سن خود را مشخص کنید.
- (2) جنسیت خود را مشخص کنید.
- (3) سطح تحصیلات فعلی شما چیست؟
- (4) اهل کدام منطقه ایران هستید؟
- (5) آیا به زبانی دیگر به همان سطحی که به فارسی صحبت می‌کنید، مسلط هستید؟ مانند زبان‌های محلی ایران (مثل ترکی، کردی و غیره)؟
- (6) مسیر زبانی خود را در چند کلمه توصیف کنید. (تجربه شما در یادگیری زبان‌های دیگر به غیر از فارسی)
- (7) قبل از آمدن به کانادا، سطح دانش شما از زبان فرانسه چه بود؟
- (8) قبل از آمدن به کانادا، سطح دانش شما از زبان انگلیسی چه بود؟
- (9) در حال حاضر سطح مهارت خود را در زبان انگلیسی چگونه ارزیابی می‌کنید؟
- (10) اگر شاغل هستید، بیشتر از کدام زبان در محیط کار استفاده می‌کنید؟

ANNEXE G

Questionnaire général sur l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère

- Version française

Nom :

Merci de prendre le temps de répondre à ce questionnaire sur l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère. Pour chaque affirmation, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord en cochant la case correspondante.

Item	1	2	3	4	5	6
	Fortement en désaccord					Fortement d'accord
Je trouve que les activités appliquées dans les salles de classe en Iran sont essentielles pour apprendre la grammaire dans une langue étrangère.						
Le sens et l'utilisation des nouveaux points de grammaire sont bien présentés et pratiqués dans l'approche d'enseignement en Iran.						
Je pense que les activités en Iran sont efficaces pour apprendre et utiliser de nouveaux points grammaticaux dans des situations réelles.						

Je pense que les enseignants en Iran utilisent des activités variées pour enseigner les nouveaux points grammaticaux.						
Les activités en Iran encouragent le travail en équipe et la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire.						
La façon d'enseigner la grammaire en Iran augmente ma motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.						
L'approche d'enseignement en Iran m'a aidé à me sentir moins stressé et plus confiant dans ma communication en langue cible.						
Je trouve que les activités appliquées dans les salles de classe en francisation sont essentielles pour apprendre la grammaire dans une langue étrangère.						
Le sens et l'utilisation des nouveaux points de grammaire sont bien présentés et pratiqués en francisation.						
Je pense que les activités en francisation sont efficaces pour apprendre et utiliser de nouveaux points grammaticaux dans des situations réelles.						

Je pense que les enseignants en francisation utilisent des activités variées pour enseigner les nouveaux points grammaticaux.						
Les activités en francisation encouragent le travail d'équipe et la collaboration pour l'apprentissage de la grammaire.						
La façon d'enseigner la grammaire en francisation augmente ma motivation pour l'apprentissage du français.						
L'approche d'enseignement communicative en francisation m'aide à me sentir moins stressé et plus confiant dans ma communication en français comme langue d'usage.						

Ce questionnaire a été adapté de cette référence en fonction des objectifs spécifiques de l'étude :

Ho, P. V. P. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86.

- Version persane

پرسشنامه کلی درباره یادگیری دستور زبان (گرامر) در زبان خارجی

نام.....:

پیشاپیش از شما ممنونیم که وقت خود را برای پاسخ دادن به این پرسشنامه درباره یادگیری گرامر در زبان خارجی اختصاص می‌دهید. برای هر جمله، لطفاً درجه توافق یا عدم توافق خود را با علامت زدن در کادر مربوطه مشخص کنید.

مورد	1 به شدت مخالف	2	3	4	5	6 به شدت موافق
من معتقدم که فعالیت‌های آموزشی انجام شده در کلاس‌های درس در ایران برای یادگیری گرامر یک زبان خارجی ضروری هستند.						
معنا و کاربرد نکات جدید گرامری در رویکرد آموزشی ایران به خوبی ارائه و تمرین می‌شوند.						
من فکر می‌کنم فعالیت‌های آموزشی در ایران برای یادگیری و استفاده از نکات جدید گرامری در موقعیت‌های واقعی زندگی مؤثر هستند.						
من فکر می‌کنم معلمان در ایران از فعالیت‌های متنوعی برای آموزش نکات جدید گرامری استفاده می‌کنند.						
فعالیت‌های آموزشی در ایران کار گروهی را برای یادگیری گرامر تشویق می‌کنند.						
فعالیت‌های آموزشی در ایران کار گروهی را برای یادگیری گرامر تشویق می‌کنند.						

					رویکرد آموزشی در ایران به من کمک کرده است که دربرقراری ارتباط به زبان هدف، کمتر دچار استرس شوم و اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنم
					من معتقدم که فعالیت‌های آموزشی انجام شده در کلاس‌های فرانسیزاسیون برای یادگیری گرامریک زبان خارجی ضروری هستند.
					معنا و کاربرد نکات جدید گرامری به خوبی در دوره‌های فرانسیزاسیون ارائه و تمرین می‌شوند.
					من فکر می‌کنم فعالیت‌های آموزشی در دوره‌های فرانسیزاسیون برای یادگیری و استفاده از نکات جدید گرامری در موقعیت‌های واقعی زندگی مؤثر هستند.
					من فکر می‌کنم معلمان در دوره‌های فرانسیزاسیون از فعالیت‌های متنوعی برای آموزش نکات جدید گرامری استفاده می‌کنند
					فعالیت‌های آموزشی در دوره‌های فرانسیزاسیون گروهی را برای یادگیری گرامر تشویق می‌کنند.
					روش آموزش گرامر در دوره‌های فرانسیزاسیون انگیزه من را برای یادگیری زبان فرانسه افزایش می‌دهد.
					رویکرد آموزشی در دوره‌های فرانسیزاسیون به من کمک می‌کند تا در ارتباط با زبان فرانسه، استرس کمتری داشته باشم و احساس اعتماد به نفس بیشتری کنم.

این پرسشنامه بر اساس یک منبع به‌طور خاص برای اهداف پژوهش تنظیم شده است:

Ho, P. V. P. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86.

ANNEXE H

Questionnaire sur des activités communicatives employées pour la maîtrise du passé composé (Les activités animées par Sara)

- Version française

Nom :

Merci de prendre le temps de répondre à ce questionnaire sur les activités animées par Sara. Pour chaque affirmation, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord en cochant la case correspondante.

Item	1 Fortement en désaccord	2	3	4	5	6 Fortement d'accord
J'ai apprécié l'expérience de pratiquer le passé composé à travers les diverses activités animées par Sara.						
Je pense que les activités m'ont aidé et vont m'aider à utiliser correctement le passé composé en dehors de la salle de classe.						
Je pense que le travail en équipe a été bénéfique pour améliorer ma maîtrise du passé composé.						
J'ai pu résoudre mes difficultés concernant l'apprentissage du						

passé composé grâce à la collaboration avec mes pairs.						
Je pense que les explications grammaticales pendant les activités étaient nécessaires pour mieux apprendre le passé composé.						
Grâce aux activités, j'ai renforcé ma confiance dans l'utilisation du passé composé.						
Dans le contexte de la recherche d'emploi, je pense qu'à travers ces activités, je suis capable d'utiliser correctement le passé composé.						

Ce questionnaire a été adapté de ces références en fonction des objectifs spécifiques de l'étude :

Ho, P. V. P. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86.

Savignon, S. J., et Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-249.

- Version persane

پرسشنامه درباره فعالیت های ارتباطی برای تسلط به Passé composé (فعالیت های انجام شده توسط سارا)

نام.....:

پیشاپیش از شما ممنونیم که برای پاسخ دادن به این پرسشنامه درباره فعالیت های انجام شده توسط سارا زمان می گذارید. برای هر جمله، لطفاً میزان موافقت یا مخالفت خود را با علامت گذاری گزینه مربوطه مشخص کنید.

مورد	1 به شدت مخالف	2	3	4	5	6 به شدت موافق
من تجربه تمرین passé composé از طریق فعالیت های متنوعی که سارا انجام داد را دوست داشتم.						
من فکر میکنم که این فعالیت ها برای استفاده درست از passé composé در خارج از کلاس تاثیر گذار بودند.						
من فکر میکنم که کار گروهی برای بهبود تسلط من بر passé composé مفید بوده است.						
من توانستم مشکلاتم در یادگیری passé composé را به کمک هم کلاسی هایم حل کنم.						
من فکر میکنم که توضیحات گرامری در حین انجام فعالیت ها ، برای تسلط بیشتر بر passé composé ضروری بودند.						
به لطف این فعالیت ها، اعتماد به نفس من برای به کار بردن passé composé تقویت شد.						

						فکر میکنم در زمینه جستجوی شغل، به لطف این فعالیت ها قادر به استفاده درست از passé composé هستم.
--	--	--	--	--	--	---

این پرسشنامه بر اساس دو منبع به‌طور خاص برای اهداف پژوهش تنظیم شده است:

Ho, P. V. P. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86.

Savignon, S. J., et Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-249.

ANNEXE I

Entrevue de Groupe auprès de 10 apprenants iraniens ayant une expérience préalable de l'apprentissage de langues étrangères en Iran

- Version française

Temps prévu : 30 minutes

Introduction

Tour de table des participant(e)s :

Présentez-vous brièvement : Veuillez indiquer votre nom, le niveau de votre cours de francisation (et préciser si vous avez commencé à apprendre le français en Iran ou si vous avez commencé au Canada). Mentionnez également toute autre information pertinente que vous souhaitez partager.

But de la rencontre d'aujourd'hui : Recueillir vos opinions concernant les activités communicatives réalisées dans vos cours de francisation, ainsi que sur votre expérience de l'apprentissage des langues étrangères en Iran.

Règles pour le bon fonctionnement des échanges aujourd'hui :

- Respectez le temps de parole de chacun.
- Écoutez activement et ne coupez pas la parole.
- Partagez vos expériences et opinions de manière ouverte et respectueuse.

Expérience de l'apprentissage des langues étrangères en Iran

- Comment décririez-vous votre expérience de l'apprentissage des langues étrangères (français, anglais, etc.) en Iran ?
- Qu'avez-vous trouvé particulièrement enrichissant ou intéressant dans votre expérience d'apprentissage des langues en Iran ? Quels aspects avez-vous le plus appréciés ?

Retour sur les activités communicatives réalisées en classe

- Quelles sont les différences majeures que vous avez remarquées entre les méthodes utilisées pour apprendre un temps verbal (comme *Past simple* en anglais) en Iran et votre expérience de l'apprentissage du passé composé en francisation ?
- Dans quelle mesure les activités communicatives réalisées en classe ont-elles influencé votre compréhension de la structure du passé composé en français ?
- Dans quelle mesure pensez-vous que ces activités sont susceptibles de vous préparer pour votre démarche de recherche d'emploi au Québec ?
- Quels sont les défis que vous avez rencontrés lors de votre participation aux activités communicatives ?
- Parmi les activités communicatives réalisées dans votre classe, laquelle appréciez-vous le plus ? Expliquez pourquoi.
- Quels sont les points que vous voudriez changer dans les activités communicatives que vous avez réalisées ?

Conclusion

Avez-vous d'autres points à partager ou des remarques supplémentaires ?

Merci pour votre participation et bonne continuation !

- Version persane

مصاحبه گروهی با ۱۰ زبان آموز ایرانی که تجربه یادگیری زبان های خارجی در ایران دارند

زمان پیش بینی شده: ۳۰ دقیقه

مقدمه

به طور مختصر خودتان را معرفی کنید: لطفاً نام خود را بگویید، سطح کلاس فرانسیزیون خود را مشخص کنید (و بفرمایید آیا یادگیری زبان فرانسه را در ایران آغاز کرده اید یا در کانادا). همچنین هر اطلاعات مرتبط دیگری که می خواهید به اشتراک بگذارید، ذکر کنید.

هدف از این جلسه: جمع آوری نظرات شما در مورد فعالیت های ارتباطی انجام شده در کلاس های فرانسیزیون و همچنین تجربیات شما در یادگیری زبان های خارجی در ایران است.

قوانین برای برگزاری تبادل نظر امروز:

• به زمان صحبت هر شخص احترام بگذارید.

• با دقت گوش دهید و صحبت کسی را قطع نکنید.

• تجربیات و نظرات خود را محترمانه به اشتراک بگذارید.

تجربه یادگیری زبان های خارجی در ایران

• تجربه یادگیری زبان های خارجی (فرانسه، انگلیسی و غیره) خود را در ایران چگونه توصیف می کنید؟

• چه چیزهایی را در تجربه یادگیری زبان های خود در ایران به خصوص غنی و جالب یافته اید؟ کدام جنبه ها را بیشتر پسندیده اید؟

بازخورد درباره فعالیت های ارتباطی انجام شده در کلاس

• تفاوت های عمده ای که بین روش های استفاده شده برای یادگیری یک زمان فعلی (مثل زمان گذشته ساده در انگلیسی) در ایران و تجربه یادگیری *Passé composé* در کلاس های فرانسیزیون مشاهده کرده اید، چیست؟

• تا چه اندازه فعالیت‌های ارتباطی انجام‌شده در کلاس بر درک شما از ساختار زمان *Passé composé* در زبان فرانسه تأثیر گذاشته است؟

• تا چه اندازه فکر می‌کنید که این فعالیت‌ها می‌توانند شما را برای جستجوی کار در کبک آماده کنند؟

• چه چالش‌هایی را هنگام شرکت در فعالیت‌های ارتباطی تجربه کرده‌اید؟

• از بین فعالیت‌های ارتباطی انجام‌شده در کلاس خود، کدامیک را بیشتر دوست دارید؟ به چه علت؟

• چه نکاتی را می‌خواهید در فعالیت‌های ارتباطی که انجام داده‌اید، تغییر دهید؟

نتیجه‌گیری

آیا نکته دیگری برای ذکر کردن دارید؟

از همکاری شما متشکریم و آرزوی موفقیت برایتان داریم!

ANNEXE J

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2025-7015

Date : 2024-09-09

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Approche communicative pour l'enseignement-apprentissage du passé composé en francisation : Perceptions chez d'apprenants iraniens
- Nom de l'étudiant : Sara Zarepakraves
- Programme d'études : Maitrise en didactique des langues
- Direction(s) de recherche : Kevin Papin

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-09-09**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "R. Graf".

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPE plurifacultaire

ANNEXE K

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Approche communicative pour l'enseignement-apprentissage du passé composé en francisation : Perceptions chez d'apprenants iraniens

Étudiante-chercheuse

Sara Zarepakravesh : étudiante à la maîtrise en didactique des langues

Courriel : zarepakravesh.sara@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 245-9393

Direction de recherche

Madame Philippa Bell : professeure au département de didactique des langues de l'UQAM

Courriel : bell.philippa@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5501

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui examine l'opinion des apprenants iraniens en francisation quant aux activités réalisées dans leur classe de francisation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet essaie d'analyser la perception des apprenants iraniens quant aux activités d'apprentissage en francisation. Ce projet cherche à comprendre l'avis de 30 apprenants iraniens aux niveaux 4 et 5 quant à ces activités communicatives via deux questionnaires (étapes 1 et 2). Par ailleurs, dix apprenants ayant déjà l'expérience de suivre un cours d'apprentissage de langue étrangère en Iran seront invités à participer à une entrevue de groupe (étape 3). Il est possible de participer à l'étape 1 et 2 seulement. La durée prévue de ce projet est de deux mois.

Nature et durée de votre participation

D'abord, nous identifions les classes qui comptent des apprenants iraniens. Ces apprenants seront invités à répondre à deux questionnaires : un questionnaire sociodémographique et un questionnaire à échelle de Likert. Le remplissage de ces questionnaires prendra moins de 30 minutes. Les activités communicatives seront mises en place dans les classes choisies. Ensuite, les apprenants iraniens volontaires seront invités à remplir un autre questionnaire à l'échelle de Likert, dont le remplissage prendra 10 minutes. Ensuite, dix apprenants volontaires ayant l'expérience de suivre des cours d'apprentissage de langues étrangères seront invités à une entrevue de groupe. Cette entrevue en personne sera organisée en deux groupes de cinq personnes et prendra environ 30 minutes. Pendant cette entrevue, les participants répondront aux questions de la chercheuse. Leurs réponses seront enregistrées avec un enregistreur.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. Certaines questions sont toutefois susceptibles de rappeler des expériences d'apprentissage passées déplaisantes.

Confidentialité

Toutes vos informations personnelles resteront confidentielles (un code alphanumérique vous sera attribué lors de l'analyse des données) entre la chercheuse et son directeur de recherche et ne seront pas divulguées lors de la publication des résultats. Ces informations seront codées et ensuite supprimées après le codage. Les données collectées seront conservées de manière sécurisée pendant toute la durée de l'étude et détruites après la publication du mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à nous envoyer un courriel (zarepakraves.sara@courrier.uqam.ca) ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Philippa Bell(bell.philippa@uqam.ca); ou Sara Zarepakraves (zarepakraves.sara@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Pour les participants à l'entrevue de groupe

☐ Je souhaite également participer à l'entrevue de groupe (je dois avoir une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère en Iran)

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmadi Givi, H. et Anvari, H. (2011). *Persian grammar*. Fatemi Publications
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire*. Office québécois de la langue française.
- Ary, D., Jacobs, L. C., et Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*.
- Ashoori Tootkaboni, A. et Khatib, M. (2017). Exploring EFL learners' beliefs toward communicative language teaching: A case study of Iranian EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9(20), 109-134.
- Ayoun, D. (2001). The Role of Negative and Positive Feedback in the Second Language Acquisition of the *Passé Composé* and *Imparfait*. *The Modern Language Journal*, 85(2), 226-243. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00106>
- Ayoun, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study. *The Modern Language Journal*, 88(1), 31-55. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00217.x>
- Ayoun, D. (2005). The acquisition of tense and aspect in L2 French from a Universal Grammar perspective. *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*, 29, 79. <https://doi.org/10.1075/sibil.29.05ayo>
- Azimi, M. (2016). Iranian EFL Students' Attitudes to the Techniques Used for Teaching English Grammar. *European Academic Research*, 3(10), 10982-11005.
- Behroozi, M. et Amoozegar, A. (2014). Challenges to English language teachers of secondary schools in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 203-207. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.314>
- Bergström, A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 51-82. <https://doi.org/10.4000/aile.1315>
- Birjandi, P., Bagheridoust, E. et Mosallanejad, P. (2006). *Principles of teaching foreign languages*. Rahrovan Publications.

- Boularès, M. et Frérot, J. (2019). *Grammaire progressive du français, niveau avancé*. CLE International.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching *Intercultural language use and language learning*, 41-57. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Sage publications.
- Creswell, J. W. (2021). A concise introduction to mixed methods research. Sage publications.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Comrie, B. (1985). *Tense* (Vol. 17). Cambridge university press.
- Dahmardeh, M. (2009). Communicative textbooks: English language textbooks in Iranian secondary school. *Linguistik online*, 40(4), 45-61.
- Daloglu, A. (2020). EFL Students' Beliefs about How They Learn Grammar Best. *English Language Teaching*, 13(10), 158-165. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p158>
- Dolati, I., et Mikaili, P. (2011). Opinion related to the main reasons on Iranian students' difficulties in spoken English proficiency. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 1142-1148.
- Dolati, R. et Seliman, S. (2011). An investigation of Iranian students' weaknesses in spoken English. *Journal of edupres*, 1(1), 94-99.
- Duff, P. (2014). Communicating language teaching. Dans M. Celce-Murcia, D. Brinton et M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 15–30). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Ekstam, J. M., et Sarvandy, E. (2017). English Language Teaching in Iran: Tradition versus Modernity. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 112-119. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0007>
- Eslami, Z. R. (2010). Teachers' Voice vs. Students' Voice: A Needs Analysis Approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English language teaching*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p3>
- Farahani, A. (2001). *Lexical analysis of Persian verbs*. Journal of Faculty of Literature and Human Sciences.

- French, L., Beaulieu, S. et Huot, D. (2017). Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral: récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), i-xxiii. <https://doi.org/10.7202/1042672ar>
- Gagnon, C. et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française.
- Gholaminejad, R., et Raeisi-Vanani, A. (2021). English language teaching in Iranian mainstream schools : Pedagogical, societal and government policy environments. *Issues in Educational Research*, 31(1), 111-129.
- Grevisse, M., et Goosse, A. (2008). *Le bon usage: grammaire française; Grevisse-grammaire langue française*. De Boeck, Duculot.
- Hafezian, M. et Rossi, P. (2009). *Persian Verbs: Morphology and Conjugations*. Mohsen Hafezian.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in french immersion: A classroom Experiment1. *Applied linguistics*, 10(3), 331-360. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.331>
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183. <https://doi.org/10.1017/s0959269500001289>
- Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. Harlow. *English: Pearson Longman*.
- Ho, P. V. P. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7(6), 74–86.
- Hoffmann, L. F. et Schultz, J. M. (1995). *L'essentiel de la grammaire française*. Prentice Hall.
- Housen, A. (2000). Verb semantics and the acquisition of tense-aspect in L2 English. *Studia Linguistica*, 54(2), 249-259. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00064>
- Howard, M. (2002). Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 39-50.
- Howard, M. et Leclercq, P. (2017). *Tense-Aspect-Modality in a Second Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.

- Izquierdo, J. et Collins, L. (2008). The Facilitative Role of L1 Influence in Tense–Aspect Marking: A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00751.x>
- Izquierdo, J. (2009). L’aspect lexical et le développement du passé composé et de l’imparfait en français L2: Une étude quantitative auprès d’apprenants hispanophones. *Canadian modern language review*, 65(4), 587-613. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.4.587>
- Jean, G., et Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2 : Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Johnson, M. (2008). *A philosophy of second language acquisition*. Yale University Press.
- Kalanzadeh, G. A., Mirchenari, N. A. et Bakhtiarvand, M. (2013). Perceived problems in using communicative language teaching (CLT) by EFL Iranian teachers. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2(3), 5-16.
- Kardoust, A., et Saeedian, A. (2021). Iranian EFL teachers’ conceptions and practices of communicative language teaching curriculum. *Issues in Language Teaching*, 10(2), 171-202.
- Kazemipur, A. (2004). *An economic sociology of immigrant life in Canada*. Nova Publishers.
- Kheirabadi, R., et Alavi Moghaddam, S. B. (2014). New horizons in teaching English in Iran: A transition from reading-based methods to communicative ones by “English for Schools” series. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 225-232.
- Kihlstedt, M. (2002). Reference to past events in dialogue. *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, 323-361. <https://doi.org/10.1075/lald.27.14kih>
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. <https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.3>
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., et Chen, X. (2009). Second Language Learners’ Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. Dans K. De Bot, R. B. Ginsberg, et C. Kramsch (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 2, p. 39-52). John Benjamins Publishing Company.

- Macaro, E. et Graham, S. (2008). The development of the *passé composé* in lower-intermediate learners of French as a second language. *Language Learning Journal*, 36(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/09571730801988454>
- Mace, J. (2015). *Persian grammar: For reference and revision*. Routledge.
- Mason, A., et Payant, C. (2019). Experienced teachers' beliefs and practices toward communicative approaches in teaching English as a foreign language in rural Ukraine. *TESOL Journal*, 10(1), e00377. <https://doi.org/10.1002/tesj.377>
- Memari, M. (2013). How appropriate communicative language teaching (CLT) in EFL Context (an Iranian Case Study). *Journal of life science and biomedicine*, 3(6), 432-438.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). Programme d'études Francisation : domaine des langues – Formation générale des adultes. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). Ensemble, nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016). Consultation publique 2016 : la planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019 – L'immigration au Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019). Portrait Statistique de population d'origine ethnique iranienne au Québec en 2016. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2021). 2015-2019 Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2023). Échelle québécoise des niveaux de compétence en français. Gouvernement du Québec.
- Mifka-Profozic, N. (2015). Effects of corrective feedback on L2 acquisition of tense-aspect verbal morphology. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 149-180. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.05mif>
- Mirzaee, F. (2016). Iranian EFL Learners Attitude towards Communicative Language Teaching. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(4), 103-110.

- Namazi, V. (2011). *Les trajectoires de l'intégration professionnelle des immigrants iraniens travaillant comme chauffeurs de taxi à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Prévost, C. (2014). Les Services de francisation au Cégep de Sainte-Foy et les réfugiés peu scolarisés: le cas des Bhoutanais et des Népalais dans la ville de Québec. *Connaitre Comprendre Accompagner Créer du lien. Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 84-94.
- Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Salaberry, M. (1998). The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning. *The Canadian Modern Language Review*, 54(4), 508-542. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.4.508>
- Salaberry, R. (2008). *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*. Bloomsbury Publishing.
- Samuda, V. et Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. *Theory Into Practice*, 26(4), 235-242. <https://doi.org/10.1080/00405848709543281>
- Savignon, S. J., et Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3). <https://doi.org/10.1515/iral.2003.010>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Schlyter, S. (1996). Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 117-128. <https://doi.org/10.3917/rfla.011.0117>
- Simard, D., et Jean, G. (2007). Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2: usage et perceptions. Actes du colloque international sur la recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Paris, France.
- St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française

- Szende, T. (2020). *Form, use, consciousness : key topics in L2 grammar instruction*. Peter Lang.
- Taebe, I., Torabi, Z., et MA, F. (2016). Depicting EFL learners' and teachers' perceptions toward communicative language teaching: Voices from Iran. *The Iranian EFL Journal*, 12(4), 28.
- Tarvin, L. D. (2015). Communicative competence: Its definition, connection to teaching, and relationship with interactional competence. (*Mémoire de maîtrise non publié*), Université du Missouri, Columbia, Missouri, États-Unis.
- Ujvari, S. (1985). Le guide pédagogique pour les classes d'accueil et les classes de francisation: point de vue d'une enseignante. *Québec français*, (57), 58-61.
- Villemagne, C., Meunier, A., Daniel, J. et Sauvé, L. (2021). La francisation des adultes dans le cadre de l'exposition AlterAnima du Musée de la nature et des sciences de Sherbrooke: une analyse diagnostique en vue de réviser l'offre éducative 1. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086915ar>
- Yousef, S. (2018). *Persian: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Yousef, S., et Torabi, H. (2013). *Basic Persian: A grammar and workbook*. Routledge.
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. (2014). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette Éducation.
- Werner, V. et Fuchs, R. (2020). *Tense and aspect in second language acquisition and learner corpus research*.
- Wlodarski, N., et Bell, P. (2024). L'évolution des croyances d'enseignants en formation à l'égard de l'enseignement de la grammaire dans des classes de langue additionnelle. *La Revue de l'AQEFSL*, 37(1). <https://doi.org/10.7202/1111724ar>
- Zhang, L. (2020). An analysis of communicative language teaching approach, an English class and its teaching material. *Journal of Advances in Education Research*, 5(4), 17.
- Zohrabi, M., Torabi, M. A., et Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or student-centered learning: English language in Iran. *English language and literature studies*, 2(3), 18.