

Seizième année, Numéro 32, Automne-Hiver 2020-2021, publiée en hiver 2021

Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran

AZIMI-MEIBODI Nazita

Maître de conférences

Université d'Isfahan

E-mail: nazita_azimi@yahoo.com

MOHAMMADPOUR Tahereh

Doctorante

Université de Tarbiat Modares

E-mail: t.mohammadpour@ymail.com

(Date de réception: 30/01/2021 – date d'approbation: 19/03/2021)

Résumé

De nos jours, en raison de la pandémie du Covid 19 et l'impossibilité de présenter les cours en présentiel la numérique et par conséquent les TICE sont de plus en plus utilisées. C'est sur la réflexion autour de l'impact des TICE et sur l'amélioration de la production écrite dans les cours de FLE en Iran, que s'organise cet article. On remarque donc que comparée aux enseignements traditionnels, la pédagogie des TICE satisfait de plus en plus les apprenants et le processus d'apprentissage. Les TICE sont un outil puissant permettant à l'enseignant d'envisager la perspective d'une pédagogie différente. Le professeur n'est plus au centre du processus d'apprentissage et a cédé la place à l'apprenant, pour ne devenir qu'un médiateur. Au cours de cette recherche nous nous efforcerons de voir comment l'intégration des TICE dans les cours de français en Iran, peut influencer la production écrite des apprenants iraniens du FLE. L'objectif fixé est donc de justifier l'efficacité de l'utilisation des TICE dans l'apprentissage de l'écrit et ainsi de vérifier le rapport entre les TICE et la tâche collective en didactique de FLE. Pour ce faire, deux groupes, du niveau A2, de 10 apprenants chacun, sont mis à l'exercice, dans une étude basée sur l'application Framapad en tant qu'outil de travail. Nous avons appliqué les TICE sur le groupe d'expérience et celui de contrôle dans un institut de langue à Téhéran. Après l'intégration des TICE, l'analyse des résultats à l'aide de la

grille d'évaluation prouve les effets positifs de la numérique sur le développement de la production écrite des apprenants et sur leur performance.

Mots-clés: Numérique, TICE, Production écrite, Enseignement/Apprentissage, Apprenants Iraniens, FLE.

De nos jours, il est beaucoup parlé des TICE en tant qu'outils d'activités motivantes, dans les domaines de la didactique des langues, du français langue étrangère, langue seconde et langue maternelle. Cette introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement contribue à des changements effectifs au niveau des systèmes éducatifs. L'usage du numérique remet en question l'acte pédagogique, la façon d'apprendre et la relation enseignement-apprentissage. Aujourd'hui on n'apprend plus particulièrement via l'enseignant et le manuel : pour beaucoup d'apprenants les TICE sont la source d'acquisition des savoirs et des savoir-faire. C'est dans les années 80 et avec l'apparition de l'approche communicative que l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues a été abordée. En effet, selon Balanskat, Blamire et Kefala, les conclusions de nombreuses recherches montrent que l'usage approprié de ces technologies dans l'enseignement peut apporter de multiples gains. (Balanskat, Blamire et Kefala, 2006; Kulik, 1994; Machin, McNally et Silva, 2006). D'après Lebrun, « Les technologies de l'information et de la communication fournissent des moyens novateurs non seulement pour la diffusion des connaissances, mais aussi pour la découverte des stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences. » (2007 : 66). Gerbault

(2010), définit lui aussi les TICE comme l'ensemble des technologies utilisées pour la communication et l'échange d'informations à l'aide des systèmes du son, de l'image et du texte.

Des recherches antérieures montrent que la production écrite et son évaluation sont des activités complexes qui mettent en place un ensemble de processus mentaux ainsi que des compétences langagières de la part des apprenants comme de la part de l'enseignant, mais qui démotive parfois les apprenants. D'où le besoin de trouver un moyen pour rendre l'apprentissage de l'écrit plus dynamique et motivant.

Enseigner le français, surtout dans des instituts de langues étrangères, nous a permis de constater que dans les cours de français en Iran, les apprenants ont des difficultés énormes en production écrite. La plupart des apprenants se sentent incapables de produire des textes cohérents, même les plus courts. L'exposition à ces difficultés nous a motivées dans l'élaboration de cette recherche, au cours de laquelle nous nous sommes posé comme problématique l'étude des possibilités que proposent les TICE dans l'enseignement/apprentissage du français écrit. Ce travail part d'une hypothèse principale selon laquelle les TICE favoriseraient chez l'apprenant un nouveau mode d'acquisition de la compétence écrite. L'objectif visé est alors de vérifier si l'intégration des TICE en classe de FLE pourrait améliorer la production écrite dans l'élaboration des tâches et des projets. Nous essayerons donc de définir d'abord quelques notions traçant le cadre conceptuel de l'enquête et ensuite

après avoir précisé et justifié la méthodologie adoptée, nous discuterons les résultats obtenus.

1-Cadre théorique

a- L'intégration des TICE dans le système éducatif

Au cours des 50 dernières années, selon Brown (1996), certains changements en nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont perturbé le monde de l'éducation. Le plus important est le changement en éducation et la croissance phénoménale d'internet. C'est en 1985, qu'aux États-Unis, pour la première fois, ont été mises en place différentes expériences d'intégration des TIC, pendant plusieurs années, via le programme ACOT (Apple Classrooms of Tomorrow). En 1999, l'Europe s'équipe de l'internet et de la technologie dans l'enseignement dans les écoles et les universités. D'après Houshyar, près de 15 ans se passent avant que l'internet n'entre officiellement dans l'enseignement en Iran. (2003 : 7),

En 2013, Foucher montre que l'utilisation des TICE peut augmenter la coopération dans le groupe, en tant que moteur de l'apprentissage collaboratif. Dans une autre étude avec ses collaborateurs, elle a montré l'efficacité de l'utilisation des TICE principalement dans l'amélioration de la compétence écrite (Demaizière, (2007) ; Foucher, (2007) ; Lehuen & Kitlinska, (2006) ; Teutsch, Bangou. & Dejean-Thircuir, (2008) ; Abdel Ghany, (2012).

Selon Hafiz-Khodja (2015), la production d'écrit est largement valorisée grâce aux TIC et acquiert une tout autre

dimension. En 2017, Afifi aborde l'impact des TICE sur les activités de production et la performance des apprenants qui se sentent ainsi acteurs de leur apprentissage. Koutsostaths (2019), considère que l'utilisation des TICE sollicite un fort engagement des apprenants face à la démarche didactique en cours. Il ajoute que les logiciels et les plateformes comme Moodle peuvent favoriser l'autonomie et la motivation chez les apprenants.

En Iran aussi des études récentes ont été menées sur l'impact positif du numérique dans l'éducation :Eg htesad, en 2020,étudie l'utilisation des réseaux sociaux comme dispositif d'apprentissage collaboratif. La même année, Shobeiry et Shakeraneh étudient le cas de l'enseignement à distance avec les smartphones. Cependant, nous notons que l'application Framapad pour améliorer le rapport entre les TICE et les tâches collectives en didactique de FLE, reste peu utilisé.

De son côté BahramBeiguy a étudié les divers facteurs contribuant au développement des quatre compétences chez les apprenants d'une langue étrangère. Elle insiste sur le fait que c'est plutôt le manque de capacité linguistique qui joue dans les problèmes de production de textes cohérents et compréhensibles (2011). L'article de Gharebeigi, Gashmardi et Shairi (2019) approfondit la notion du coût cognitif et de la gestion des ressources cognitives dans le processus de l'apprentissage de l'écrit. A travers des textes argumentatifs, ils ont étudié la mémoire de travail chez l'apprenant iranien de FLE ainsi que son rôle dans la réduction de la charge cognitive dans la production d'un texte bien écrit.

On remarque qu'en général, l'utilisation des TICE peut augmenter l'accès aux savoirs dynamiques chez les apprenants. Nous sommes d'avis que pour l'enseignement à distance dans la plupart des pays et particulièrement en Iran, les enseignants pourraient utiliser le numérique pour faciliter l'organisation de l'enseignement et l'apprentissage dans les cours en lignes.

Selon les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues, les TICE sont aujourd'hui considérés comme un important potentiel d'innovations pédagogiques : ce terme de TICE renvoie à un ensemble de technologies de l'informatique, de la microélectronique, des télécommunications, du multimédia et de l'audiovisuel qui se combinent afin de permettre l'interactivité entre les gens et les machines (Basque, 2006). Selon Mangenot « l'intégration (des TICE), c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (2000: 19). Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement sont des méthodes qui développement des connaissances, des stratégies d'apprentissage et d'enseignement aidant à construire des compétences chez l'apprenant. Les technologies éducatives essaient de diversifier des objectifs, des méthodes, des supports, des projets et des résultats d'apprentissage. Les logiciels éducatifs en respectant les compétences de chaque élève permettent de travailler la production écrite, la compréhension écrite, la prononciation, la compréhension orale, la grammaire, etc. (Legendre, 1993 : 148. Lebrun, 2007 : 66. Cuq, 2003 : 199. Bourguigon, 1994 : 102).

Nous citerons les propos d'Hocine (2011) : l'intégration des TICE dans les cours permet a – de Motiver les apprenants comme élément déclencheur de l'intérêt et de la motivation des apprenants. b - d'élaborer les connaissances des apprenants et favoriser les interactions sociales entre les apprenants. c - d'améliorer les capacités cognitives des apprenants et aider à parfaire les productions écrites des apprenants en stimulant leur imagination, leur réflexion et leur pensée. d - d'apprendre l'autonomie. e - de déclencher une envie d'écrire et un intérêt de communication.

b- Les difficultés de la production écrite dans les cours de français en Iran

Modard (2010), Cornaire et Raymond (1999), montrent que les textes rédigés par les apprenants étrangers se caractérisent par un lexique limité et répétitif. Ils démontrent aussi que ces textes se composent des phrases peu cohérentes au niveau syntaxique. C'est exactement le cas des productions dans les cours de composition française en Iran, les textes rédigés sont pour la plupart courts et manquent de contenu. Les apprenants iraniens n'arrivent pas à produire des textes cohérents ni au niveau de la forme linguistique ni du contenu et leurs textes présentent un grand nombre d'erreurs sémantiques, lexicales, orthographiques, syntaxiques, etc.. Les apprenants n'ont pas de stratégie rédactionnelle ni de planification dans leurs compositions. D'ailleurs, la plupart avouent qu'ils ne

savent pas écrire, même en persan, et pensent qu'ils manquent de talent littéraire.

Dans le cursus universitaire, le premier cours spécifiquement consacré à la rédaction française apparaît seulement au quatrième semestre de licence et le niveau requis pour le cours de rédaction dans un cadre institutionnel est le niveau A2. En ce qui concerne la mise en place de la gestion des cours de composition française, souvent les enseignants iraniens, non formés pour une grande part, ne font pas preuve de beaucoup de créativité et essaient seulement d'assurer leur tâche en adoptant une démarche traditionnelle. L'enseignant demande aux apprenants d'écrire sur un sujet donné sans organisation préalable. Il est clair que cette démarche, sans organisation préalable, n'aboutit à aucun résultat édifiant. C'est que la production écrite est une activité difficile qui mobilise plusieurs savoirs et savoirs-faire : grammaire, orthographe, syntaxe, organisation du texte, et elle demande une véritable stratégie.

Gerbault (2010), démontre que l'emploi des TICE peut motiver les apprenants. Pour encourager et engager ces derniers et donc en l'occurrence l'apprenant iranien, à écrire, il faudrait leur proposer des activités intéressantes et utiles. Les TICE semblent être un moyen efficace qui favorise la motivation en production écrite, situation visiblement interactive qui augmente l'interaction entre apprenants aussi bien en présentiel qu'à distance. Ils sont ainsi attirés par les outils multimédia et la dimension ludique engendrée. Pour attirer l'attention des apprenants sur la production écrite, l'enseignant

aura alors recours aux supports virtuels tels les blogs, les réseaux sociaux, les plateformes, etc. Ainsi, à l'aide des TICE on pourrait créer des projets donnant du sens à l'apprentissage et permettant de produire un travail de qualité ainsi mis en valeur. Le recours à l'informatique, avec une forte médiation de l'enseignant peut ainsi être conçu comme un moyen de surmonter l'insécurité scripturale. Ce que Bishawi (2014) résume sous forme de cinq types d'apports fournis par les TICE : aide à la textualisation (bien élaborer et rédiger le texte avec un contenu grammatical et lexical assez riche), à la révision, à la correction, à la publication et à la socialisation.

c- Les tâches collectives en expression écrite

L'expression écrite est la compétence de production linguistique qui implique l'utilisation correcte des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (CECR, 2003: 51-52). Il s'agit d'une activité de construction de sens à l'écrit qui a comme objectif la production de différents types de textes répondant à des intentions de communication. Selon Thomé (2011: 19), la production écrite « est une activité qui a un but et un sens: les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ».

La présente recherche, se basant sur la notion de tâche, envisage d'approfondir ce changement de rôle traditionnel de l'apprenant consommateur passif, ainsi que cette opportunité proposée à l'apprenant d'expérimenter librement et d'agir avec ses camarades en classe, et ceci au niveau de la tâche d'écrit. Dans une didactique moderne des langues, l'idée de tâche est primordiale, elle correspond à

la définition de l'approche actionnelle promue par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2000): « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Une tâche efficace déclenche le processus d'apprentissage qui conduit l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs. Elle est le moyen d'interagir avec l'environnement langagier. » (CECR, 2000 : 15)

Le cadre institutionnel et universitaire en Iran oblige l'enseignant à noter le travail de l'écrit de façon individuelle, mais il est très important de donner une place réelle à une tâche collective en ce qui concerne l'écrit parce que le travail de groupe présente plusieurs avantages et permet de produire dans une autre langue, un écrit varié, plus construit et en général plus réfléchi (Guité, 2006 : 42). Pour reprendre ce qu'a dit Hocine, on note que le fait de présenter une tâche de façon collective supprime l'ennui et ne paraît plus répétitif. La tâche collective peut mener chaque apprenant à une prise de conscience du processus d'appropriation de la compétence écrite. Les apprenants se rendent compte de leurs fautes et de celles de leurs camarades et se corrigent le plus possible, ainsi ils s'autocorrigent et bénéficient d'un apprentissage mutuel et autonome avec les structures produites par les autres. L'apprenant, plus dynamique et plus motivé

dans son groupe, entre en production avec un sentiment compétitif basé sur le partage et l'échange scientifique et social.

2- Méthodologie de la recherche

Sur le plan méthodologique, c'est une étude quantitative qui nous permet d'évaluer le réel apport des TIC dans un projet d'écriture basé sur les exercices des manuels *Expression écrite* (Sylvie Poisson-Quinton, Reine Mirman), et *Vers la composition française* (Soheila Esmali, Roya Razzaghi, Anahita Ghaemi). Il est à préciser qu'avant de procéder à ce dernier exercice et le rapporter, nous avons répété cet expérience maintes autres fois avec des objectifs grammaticaux et rédactionnels nuancés. Dans un premier temps, nous avons travaillé sur la question du marché des vieux objets en Iran, le deuxième exercice portait sur la question des vacances, le troisième exercice portait sur la notion et la culture des couleurs, le quatrième s'intéressait aux exigences et attentes locales sur les marques des vêtements, le cinquième portait sur la description d'une journée à la campagne et ainsi de suite. Enfin dans l'objectif de la rédaction d'un récit imaginaire collectif, nous nous sommes focalisés sur les textes imaginaires dans le sixième, septième, jusqu'au dixième exercice sur la plateforme, où les documents sont disponibles. Rappelons que ce cours était composé de séances d'une heure à raison de deux fois par semaine, pendant 12 semaines.

Au cours de l'évaluation des devoirs, nous avons remarqué un enthousiasme et une progression significative auprès des apprenants. Les apprenants qui se sentaient mal à l'aise devant n'importe quel

sujet d'écriture avaient maintenant commencé à écrire ne serait ce que quelques lignes. Au fur et à mesure qu'ils avançaient dans les exercices, ils ont fait montre de plus d'intérêt et de volonté pour écrire, d'autonomie et de confiance en eux.

Pour la réalisation de ce projet, il nous fallait un nombre suffisant d'apprenants (20) du niveau souhaité qui accepteraient une participation active et continue aux cours. Pour ce faire, nous avons sélectionné nos échantillons parmi les élèves de deux classes de niveau A2 de l'Institut Zabankadeh Melli Iran, à Téhéran. Nous avons essayé de suivre dans les cours la perspective communicative et actionnelle et la notion de tâche proposée par le CECRL c'est-à-dire l'idée de tâche à accomplir par les apprenants qui doivent mobiliser leurs compétences et connaissances afin d'arriver à un résultat déterminé. Dans le cadre de ces quelques derniers exercices, pour les deux groupes d'expérience et de témoin, la rédaction d'un récit imaginaire constituait la tâche principale à accomplir.

Quant à l'évaluation, nous avons suivi la grille d'évaluation du Centre international d'études pédagogiques – Pôle d'évaluation et de certifications (niveau A2). Nous avons dû, bien sûr, y apporter quelques modifications en fonction des besoins de notre recherche mais la validité et la fiabilité ont été vérifiées selon les standards proposés dans les coefficients alpha de Cronbach et ceux de Carmines et Zeller (1988). Rappelons que cette grille d'évaluation comporte plusieurs parties mettant en valeur quatre aspects : l'aspect linguistique, l'orthographe, la créativité et les étapes du schéma narratif.

	Catégorie	Sous -catégorie
La grille d'évaluation de la production écrite des apprenants	Langue	Structures syntaxiques
		Emploi correct des points grammaticaux ; les parties du discours
		Conjugaison des verbes
		Choix des temps et des modes
		Accord et opposition du passé composé- imparfait
	Lexique	Emploi d'un lexique riche et varié
	Orthographe/ ponctuation	virgules, points, espaces insécables, apostrophes, tiret de dialogue, guillemets
Étapes du schéma narratif	Emploi correct des étapes du schéma narratif: Situation initiale Élément perturbateur Élément de résolution Situation finale	
	Créativité	Description correcte de l'intrigue de récit
		Succession d'actions
		Imagination

La découverte de l'application Framapad nous a donné l'idée de monter ce projet de recherche dans les cours de composition française. Cette application, qui nous a servi d'outil de travail collaboratif pour ce cours, est une application gratuite en ligne qui propose la création de «pads» virtuels collaboratifs : elle développe l'écriture, la création et l'imagination en facilitant la publication de travaux collaboratifs et la communication avec les autres.

Le public sélectionné en vue de cette recherche a été composé de deux groupes de 10 étudiants âgés de 20 à 35 ans. Les apprenants ont été répartis d'abord en deux groupes de 10 et chaque groupe a fonctionné en binôme : 10 groupes au total. Le nombre des filles était supérieur à celui des garçons, soit 16 filles et 4 garçons pour l'ensemble des participants. Vu cette différence, nous avons essayé de faire en sorte que les deux groupes aient un maximum de points communs du point de vue sexe et nombre d'apprenants, la seule variable entre les deux groupes était le fait que le groupe d'expérience avait les TICE en sa disposition face à la méthode traditionnelle appliquée au groupe de contrôle. Il est à dire que dans les deux cas, l'enseignement a été effectué par nous-même et que nous leur avons enseigné le schéma narratif avant le test.

La tâche collective proposée aux deux groupes d'apprenants et qui fait le sujet principal de cet article était de rédiger une fiction sur le thème suivant : « Un matin, le soleil ne se lève pas. Désormais la nuit va couvrir le monde en permanence. Comment vivraient les

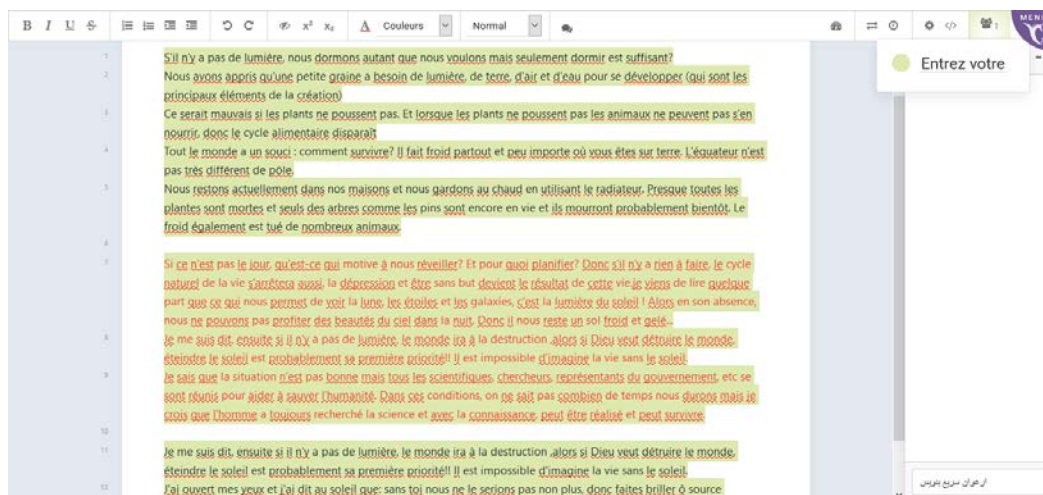
hommes ? ». Le texte de chaque groupe devait comporter au moins 15 lignes avec imparfait/passé composé comme temps du récit (passé composé pour les actions successives avec l'imparfait pour l'arrière-plan). A ce stade, on ne parle pas du passé simple parce qu'ils n'en ont pas encore le niveau.

Tout au long du travail, notre étude s'est déroulée en deux phases auprès des deux groupes d'étudiants, une fois avec le groupe d'expérience et une fois avec le groupe témoin. Le prérequis était l'explication des différentes parties du récit et l'autre, la prise de connaissance de l'outil de travail. Même les apprenants peu familiarisés avec l'application se sont familiarisés facilement avec l'aide de ceux qui la maîtrisaient.

Quant au groupe de contrôle, il a continué à suivre les cours de composition française de façon traditionnelle, c'est-à-dire avec présentation du sujet aux apprenants par l'enseignant et écriture avec le binôme. Pendant les séances de travail, les étudiants avaient droit au dictionnaire. Au cours de ces étapes, nous avons suivi tous les apprenants de très près, au départ dans les premières séances, certains groupes avaient déjà terminé une partie de leur récit, d'autres avaient seulement commencé. Ils étaient en manque de créativité et n'arrivaient pas à distinguer l'intrigue du nœud ou du dénouement. Nous avons joué le rôle de l'enseignant médiateur, avons aidé les apprenants et apporté les corrections nécessaires. De l'autre côté, dans le groupe d'expérience, les apprenants rédigeaient en groupe des récits

à l'aide de l'application Framapad. Voici comment fonctionne cette application proposée au groupe d'expérience :

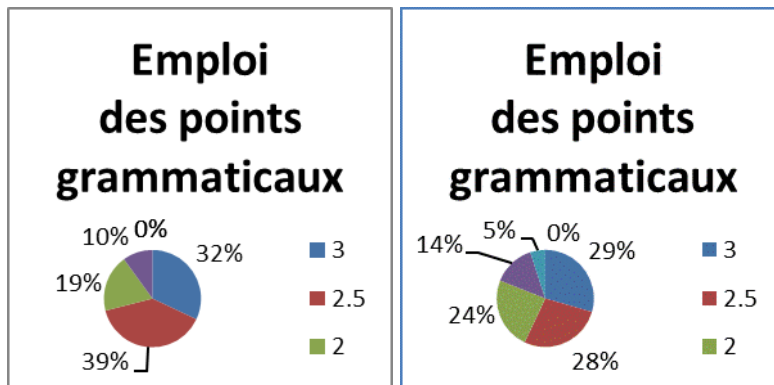
- Les apprenants créent un pad,
- ils commencent à écrire leur texte,
- ils invitent leurs collaborateurs,
- ils enregistrent leur nom ou leur pseudonyme, en cliquant sur l'icône « utilisateur » en haut à droite,
- chaque participant se distingue par une couleur dans cette application et la différence de couleurs nous renseigne de la façon dont élève participe à la rédaction du récit imaginaire,
- ils peuvent discuter avec le groupe,
- quand leur travail est terminé, ils envoient les récits à l'enseignant sous forme de lien
- le contenu des pad, si non modifié pendant plus de 31 jours consécutifs, est effacé automatiquement.
- Voici une photo exemple de la page d'activité des apprenants.



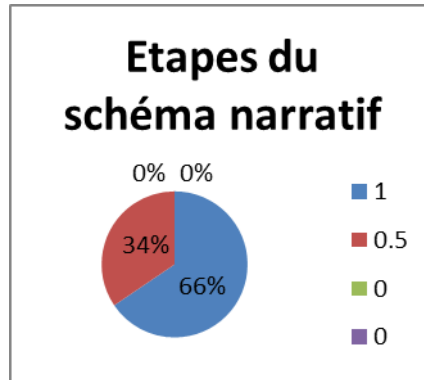
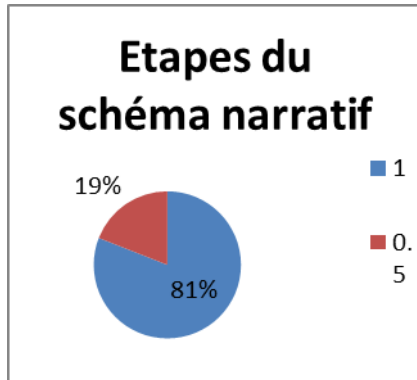
Les apprenants du groupe d'expérience devaient terminer leur travail de rédaction en classe et selon les étapes mentionnées plus haut. Pour rédiger leur récit, les élèves de ce groupe avaient accès à l'internet, ainsi que les différents types des rédactions disponibles sur l'application Framapad à chaque séance. Le suivi des deux groupes au cours des 12 semaines nous a montré que dans le groupe d'expérience les étudiants étaient plus motivés et satisfaits de travailler en groupe, sur l'application Framapad, sauf dans un cas où deux étudiantes ne s'entendaient pas très bien.

Ci-dessous, selon la grille d'évaluation proposée, nous allons comparer et interpréter les résultats issus de l'analyse du corpus numérique et textuel produit par les deux groupes d'apprenants pendant cette période. La première partie de la grille d'évaluation concerne l'évaluation de l'emploi des points grammaticaux dans les

récits des apprenants avec et sans intégration des TICE. Chaque item a sa propre docimologie et le score total est de 20 dont 3 pour l'utilisation correcte des points grammaticaux. Les élèves étaient notés dans cette partie de 0,5 à 3 points: tableau de droite. Les tableaux ci-dessous, à l'aide des couleurs différentes, indiquent le pourcentage des notes obtenues par les apprenants.

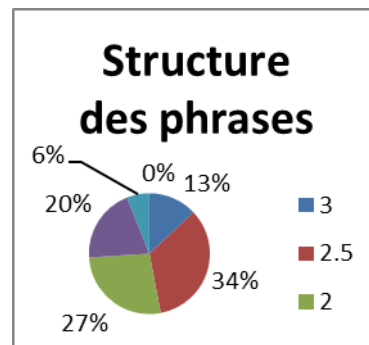
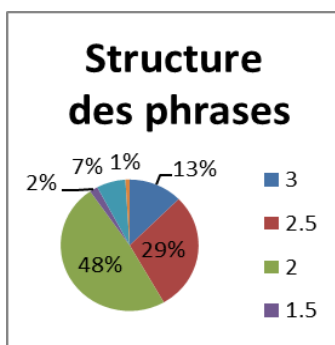


Notons que le pourcentage de compétence sur l'emploi des points grammaticaux par les deux groupes est proche : presque 32% des apprenants utilisant les TICE et 29,5% des récits sur papier ont obtenu la note de 3 sur 3. Au niveau des points grammaticaux les erreurs les plus évidentes tournaient autour du choix des prépositions et des pronoms relatifs, et de l'accord de genre grammatical. Selon ces tableaux, les étudiants qui avaient l'application Framapad à leur disposition ont obtenu de meilleurs résultats.

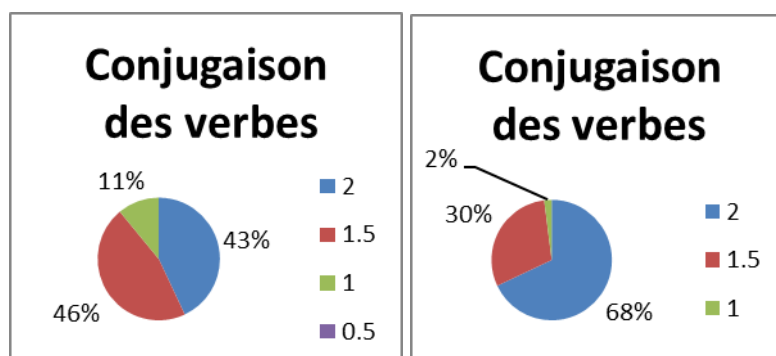


Pour le schéma narratif, nous avons constaté qu'en général les apprenants ont suivi ou essayé de suivre les étapes de la production du récit à savoir l'introduction, le développement et la conclusion, sur papier comme sur l'application. Les résultats obtenus prouvent que les étapes en question sont presque maîtrisées, sauf dans quelques cas de confusion de la situation initiale et finale où les apprenants du groupe de contrôle ont produit des textes vagues et incomplets.

Dans la grille d'évaluation, 1 point est attribué à cette partie, 81% des apprenants utilisant Framapad ont réussi à produire des récits imaginaires acceptables, et 66% des élèves qui n'ont pas utilisé l'application Framapad ont réussi avec la note complète pour cette partie.

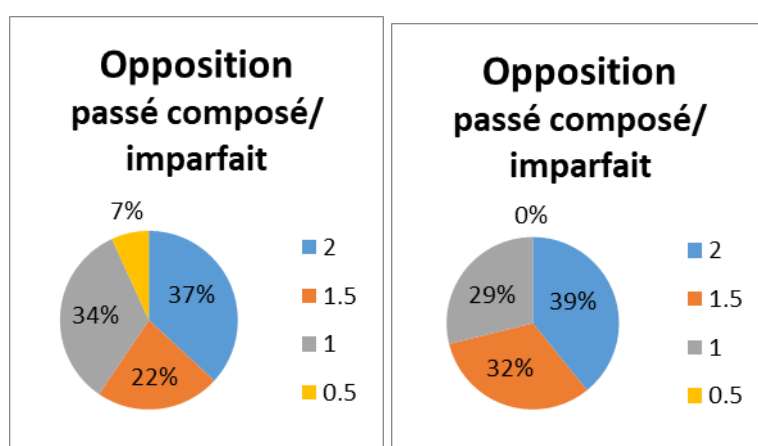


Les apprenants sont notés aussi dans cette partie de 0,5 à 3 points. Pour la structure des phrases, on constate que presque 38% des récits sur Framapad se composent de phrases structurées alors que seulement 13% des phrases sur papier sont complètement structurées : grâce aux TICE les apprenants ont donc utilisé des phrases complexes et on voit une amélioration dans la production des textes. Comme les étudiants pouvaient utiliser des exemples de récits existant sur le site et même sur l'internet, nous avons pu alors observer des phrases plus structurées, comportant des connecteurs, des métaphores, des propositions subordonnées relatives, comparatives, et avec des compléments circonstanciels de lieu, but, conséquence, etc.



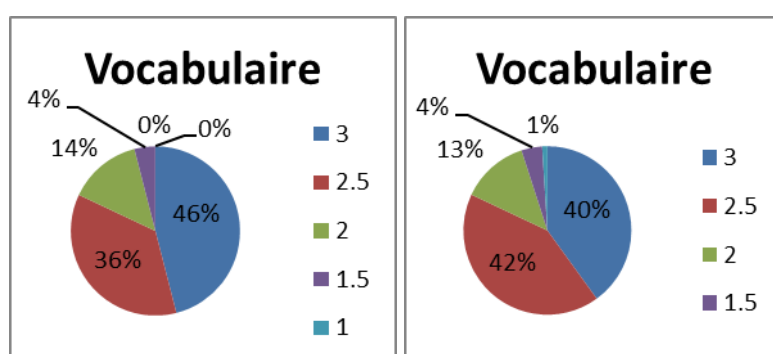
Quant à la conjugaison des verbes, on note que 68% des étudiants qui utilisent le site Framapad n'ont aucun problème dans la conjugaison des verbes au passé composé et imparfait. En ce qui concerne les textes sur papier, seulement 43% des étudiants maîtrisaient la conjugaison des verbes. L'écriture sur le site est facilitée grâce aux

correcteurs automatiques qui aidaient les étudiants à réviser et à améliorer leurs textes. 2 points ont été attribués à la conjugaison correcte des verbes. Les tableaux ci-dessous représentent les notes des élèves ainsi que leur pourcentage.

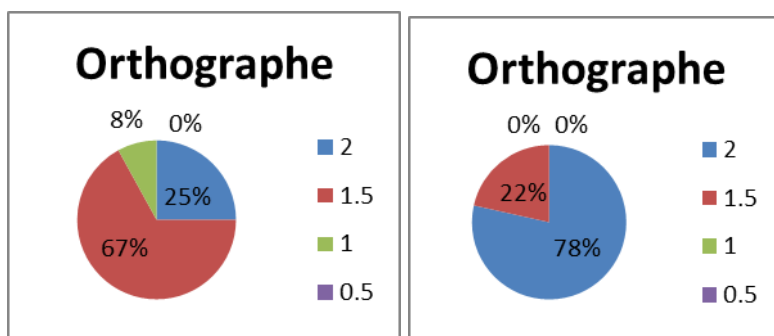


En ce qui concerne l'accord des temps verbaux et l'opposition passé composé/imparfait, on remarque en effet que la concordance des temps n'est pas bien maîtrisée par les apprenants. Les résultats étaient presque identiques dans les deux séries de textes, il n'existe donc pas de différence notable. Les résultats obtenus ont montré que cette notion grammaticale était à réviser et à clarifier lors des séances à venir pour les deux groupes. Ce qui est relevé ici comme désavantage des TICE est que le numérique n'a pas été apte à réagir comme un humain quand il était question de pensée créative et de savoir-faire. Le numérique n'arrive pas à faire la distinction de l'antériorité et de la postériorité des temps verbaux. Et n'arrive pas à aider l'apprenant

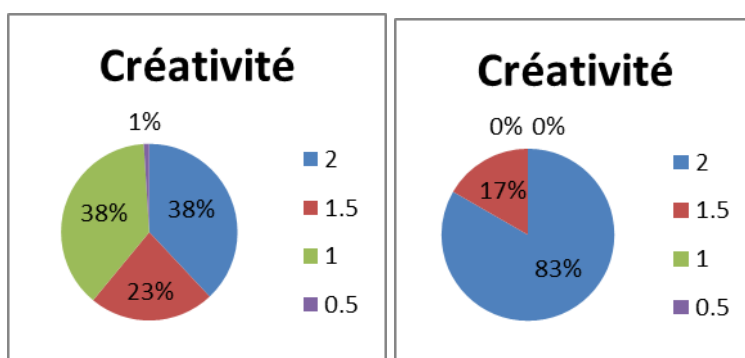
dans ses lacunes concernant le rapport des temps verbaux. Ainsi on repense ici au rôle que doit jouer l'enseignant dans la mise en place de certains aspects grammaticaux. Et il en est de même en ce qui concerne le choix du lexique et du vocabulaire, traité ci-dessous.



En ce qui concerne le vocabulaire, la comparaison des récits sur papier et des textes numériques ne montre pas de décalage important. Les apprenants avaient presque tous utilisé un vocabulaire varié pour écrire leurs récits à l'aide des dictionnaires de poche et en ligne sur internet, aucune différence significative dans les résultats n'est observée. Au niveau du lexique, les problèmes principaux rencontrés étaient le choix de synonymes non appropriés et l'utilisation erronée des mots sous l'effet de leur ressemblance phonique. Les apprenants sont notés dans cette section de 0,5 à 3, tableau de droite. 40% des apprenants qui ont utilisé le dictionnaire de poche et 46% des étudiants qui ont utilisé le dictionnaire en ligne ont pu obtenir une note complète dans cette section.



En ce qui concerne l'orthographe, notée sur 2, un progrès considérable est perçu, la plupart des apprenants ont suivi les règles d'orthographe et de ponctuation dans les récits numériques : 78/5% des apprenants ont produit des récits correctement orthographiés. Beaucoup d'applications numériques telles Framapad sont munies de correcteur orthographique et de ponctuation et informent les apprenants en soulignant les fautes d'orthographe. En revanche chez les apprenants du groupe de contrôle nous avons relevé des problèmes tels l'emploi erroné d'accents, de virgules, de points finaux, de majuscules et d'apostrophes.



En ce qui concerne l'aspect créatif du projet, nous trouvons que les TICE ont stimulé la créativité chez les apprenants. Les étudiants du

groupe d'expérience ont partagé leurs idées créatives pour bien écrire leurs textes. Du fait que le sujet du travail d'écrit était un récit imaginaire, la créativité est donc l'un des facteurs les plus importants de la production. La narration et la description d'un jour qui ne se lève pas ne dépend que de la créativité des élèves. Nous avons constaté que les étudiants qui utilisaient Framapad et les autres logiciels existant sur les réseaux internet avaient proposé des idées plus créatives et attrayantes. Le tableau ci-dessus, montre que 83% des étudiants du groupe d'expérience ont pu obtenir la note complète.

Conclusion

Sachant qu'aujourd'hui, l'intégration des TICE dans le système éducatif est une priorité, la présente recherche s'est donné pour objectif d'étudier l'efficacité de cet outil dans la production écrite des apprenants iraniens de FLE. Les résultats de l'analyse comparative des textes sur papier et des textes numériques rédigés par les deux groupes à l'institut Zabankadeh Melli Iran montrent que les TICE ont des effets positifs sur la performance des apprenants et sur le développement de leurs compétences à l'écrit. La comparaison des résultats obtenus dans les deux séries de textes produits, au cours des semaines, montre généralement des progrès significatifs auprès des apprenants particulièrement en ce qui concerne la créativité, l'orthographe, la conjugaison des verbes et la structure des phrases. Concernant le lexique et l'opposition passé composé/imparfait et la concordance des temps; nous n'avons pas vu de différence

significative. Ce qui peut être considéré comme un désavantage pour les TICE.

Ce projet a permis aux apprenants du groupe d'expérience d'avoir davantage de motivation et d'autonomie pour écrire, d'une façon indépendante, des textes en langue française. Nous avons pu observer que tandis que le groupe de contrôle posait des questions spécifiquement liées à la grammaire, le groupe d'expérience en posait moins car les membres du groupe pouvaient trouver des réponses à leurs questions via Framapad et l'internet. Ce groupe, face à cet outil automatique, était beaucoup plus actif, plus autonome et plus responsable de son apprentissage : il travaillait avec plus de motivation. Les résultats de cette recherche montrent que vis-à-vis du groupe de contrôle, le groupe d'expérience participait de façon plus active aux activités de groupe et s'impliquait dans son apprentissage, d'où l'interaction.

Par conséquent, il semblerait que malgré quelques inconvénients, l'emploi du numérique dans les cours de langue mène à des résultats satisfaisants notamment en ce qui concerne notre sujet : le développement de la compétence écrite et l'interaction des apprenants dans les tâches collectives et sociales de classe. Les apprenants qui ainsi ne sont plus sous pression peuvent mieux gérer leur temps et bénéficier de leur autonomie.

Bibliographie

- Abdel Ghany, Shaaban Mohamed El Sayed (2012), *Planification d'un programme proposé pour développer quelques compétences d'écrite chez les étudiants de la 3e année, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta et son influence sur leurs attitudes envers la lecture*. Thèse, Université de Caen Basse-Normandie.
- Afifi, Dalia, (2018), « Tice pour l'apprentissage de l'écrit en classe de Fle », *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy, Teacher Training Department, University of Craiova*, vol. 37(1), pages 125-137, June.
- Bahrambeiguy, Mehri (2011), « Les étudiants iraniens face au problème de la rédaction française ». *Plume*. 7, 14, pp.5-22. URL: <https://dx.doi.org/10.22129/plume.2011.48838>
- Balanskat, Anja, Blamire, Roger, & Kefala, Stella (2006), *The ICT impact report: a review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels: European Schoolnet. URL : http://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/31_theict_impact_report_in_europe.pdf
- Basque, Josiane. (2006), « Évaluation des productions écrites et intégration des TICE », *Didacstyle*, (6), pp.64-74.
- Bishawi, Wasim (2014), *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah* (Thèse de doctorat). Université du Maine, Le Mans. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950549/>.

- Bourguignon, Christiane (1994), « Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues ». In *Micro-Savoir documents*, CNDP. URL: <http://www.epi.asso.fr/revue/93/b93p047.htm>
- Brown, Stephen Christopher (1996). "Organisational and Cultural Implications of Changes in Teaching and Learning". ASCILITE 1996 : Making New Connections. Adelaide (Australie), 2-4 décembre. URL : https://www.researchgate.net/publication/286928265_Organisational_and_Cultural_Implications_of_Changes_in_Teaching_and_Learning/link/56704f5608ae2b1f87acddc5/download
- Cornaire, C., Raymond, P.M, (1999), *La production écrite*. Paris, CLE International.
- Gerbault, Jeannine (2010), « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ». *Revue française de linguistique appliquée*, (2), pp. 37-52. URL: <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0037>
- Cuq, J, P., Gruca, I, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Demaizière, Françoise (2007), « Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage ». *Alsic*, 10/1, pp. 5-21. URL : <https://journals.openedition.org/alsic/220>
- Eghtesad, Soodeh (2020), "Apprentissage collaboratif d'expression écrite du français sur Instagram ». *Plume* 16 ; 31, Printemps – été 2020. URL : http://www.revueplume.ir/article_114495.html
- Esmali, S., Razzaghi, R., & Ghaemi, A. (1389/2010),. *Vers la composition française*. Téhéran, Samt.
- Foucher, Anne-Laure (2013), *Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, interactions*. Education. Université Blaise Pascal -

Clermont-Ferrand II. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00812813/document>.

Gharebeigi, L., Gashmardi, M-R. & Shairi, H-R., (2021). « Stratégie didactique en production écrite et le fonctionnement de la mémoire de travail chez les adultes ». *Recherches en langue et littérature françaises*. 14. 26, pp.104-119. URL : https://france.tabrizu.ac.ir/article_8926.html

Guité, François (2006), *Obstacles aux TIC pour un prof technophile*, Blog RELIEF, Montréal, novembre 2006. <http://www.opossum.ca/guitef/archives/003434.html>.

Hafiz-Khodja, Nezli (2015), *Favoriser l'entrée dans la production d'écrit avec les TICE au cycle 2 : écrire un recueil collectif de contes comme projet de classe (CE1)*. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176963dumas-01176963f>

Hocine, Naima (2011), « Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite ». *Synergies Algérie*, (12), pp.219-226.

Houshyar, N. (2003), « Un bref aperçu de l'histoire des Iraniens sur Internet » *Journal of Web Based Communities*, 5 (1).

Kitlinska, N. (2006), *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.

Lebrun, Marcel (2004), « La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et innovation ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 1,1, p.11-21. URL : https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf

Lee J. Cronbach, « Coefficient alpha and the internal structure of tests », *Psychometrika*, vol. 16, n° 3, septembre 1951, p.297-334.

- Mangenot François, (2001), « *Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues* », in : Bouchard, R. et Mangenot, F. (coord.), *Interactivité, interaction en multimédia*, Coll. *Notions en questions*, déc. 2001, n°5, ENS Editions, pp.105-116
- Mangenot, François (2003), «Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic* Vol. 6/1, pp. 109 – 125, [URL: https://journals.openedition.org/alsic/2167?file=1](https://journals.openedition.org/alsic/2167?file=1)
- Modard, D. (2010)., *Document de cours de didactique de l'écrit*. Université de Rouen. Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen.
- CECRL, <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Poisson-Quinton, S., Mirman, R. (2006), *Expression écrite*, Paris, CLE International.
- Shobeiry, L. & Shakeraneh, A. (2020). « Enseignement/apprentissage numérique du FLE au moyen des Smartphones : le cas du logiciel Schoology ». *Revue des Études de la Langue Française*, V11/ 2, pp. 45-67 URL : https://journals.ui.ac.ir/article_24565.html
- Vieira, Lise, Bruno Henocque (2010), *Appropriation des nouveaux espaces numériques*. Volume 6/2 *Les Cahiers du numérique*.
- Tombé, M. (2011), « Médias et réseaux sociaux sur le web 2.0 en classe de langues ». *Babylonia* (2)