

Évaluation de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de niveau B1 en contexte universitaire

Masoumeh Mohammadi Kalan¹, Sadi Jafari Kardgar^{2*}, Alireza Ghafouri²

¹ Doctorante au Département de français, Ma.C., Université Azad Islamiaque, Mashhad, Iran

² Maître-assistant au Département de français, Ma.C., Université Azad Islamiaque, Mashhad, Iran

Reçu: 2025/08/18, Accepté: 2025/09/20

Résumé: La production écrite en français constitue un défi majeur pour les apprenants persanophones de niveau B1, en raison de la complexité morphosyntaxique et de la richesse lexicale du français. Cette recherche exploratoire a pour objectif d'observer l'évolution naturelle des compétences rédactionnelles dans un contexte d'enseignement ordinaire, sans intervention pédagogique spécifique. Un corpus de 18 étudiants de licence en français a été recueilli : chacun a rédigé deux textes (pré-test et un post-test), évalués selon les dix critères de la grille officielle du DELF B1. Les résultats révèlent une progression limitée mais significative. Des améliorations apparaissent notamment dans la structuration des phrases, l'usage des temps verbaux et, dans une moindre mesure, la cohérence textuelle. En revanche, le lexique et l'orthographe grammaticale demeurent des domaines problématiques, aucun étudiant n'atteignant le niveau «très bon». Ces constats soulignent les limites de l'acquisition spontanée: certaines compétences peuvent s'affiner avec la pratique, mais d'autres (en particulier le vocabulaire et la morphosyntaxe) exigent un enseignement explicite et des interventions pédagogiques ciblées. Sur le plan didactique, il paraît essentiel de renforcer les ateliers lexicaux, d'intégrer des activités guidées sur la morphosyntaxe, et de recourir aux outils numériques pour accompagner l'apprentissage de l'écriture en FLE.

Mots-clés: production écrite, FLE, morphosyntaxe, lexique, cohérence textuelle, orthographe.

Assessment of Writing Skill among B1-Level Learners in a University Contexte

Masoumeh Mohammadi Kalan¹, Sadi Jafari Kardgar^{2*}, Alireza Ghafouri²

¹ PhD Student in the Department of French, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran

² Assistant Professor in the Department of French, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran

Received: 2025/08/18, Accepted: 2025/09/20

Abstract: Writing in French remains a major challenge for Persian-speaking learners at level B1, mainly because of the complexity of French grammar and the richness of its vocabulary. This exploratory study aimed to observe the natural development of writing skills in a regular learning context, without any targeted pedagogical intervention. The study involved 18 undergraduate students in French who produced two texts (a pre-test and a post-test), assessed using the ten official DELF B1 criteria. The results show limited but meaningful progress. Improvements can be seen in sentence structure, the use of verb tenses, and, to a lesser extent, textual coherence. However, vocabulary and grammar/spelling remain persistent difficulties, with no student reaching the "very good" level in these areas. These findings highlight the limits of natural acquisition: while some skills improve with practice, others (especially vocabulary and morphosyntax) require explicit teaching and targeted support. From a pedagogical perspective, lexical workshops, guided grammar activities, and the use of digital tools appear essential to strengthen learners' writing skills in French as a foreign language (FLE).

Keywords: Written Production, FLE, Morphosyntax, Textual Coherence, Spelling.

ارزیابی مهارت نوشتاری در میان زبان آموزان سطح B1 در بافت دانشگاهی

معصومه محمدی کلان^۱، سعدی جعفری کاردگر^{۲*}، علیرضا غفوری^۲

^۱ دانشجوی دکتری گروه زبان فرانسه، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

^۲ استادیار گروه فرانسه، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۹

چکیده: نوشتن به زبان فرانسه برای فارسی‌زبانان در سطح B1 یک چالش اساسی است. دلیل اصلی آن، پیچیدگی ساخت‌های دستوری و گستردگی واژگان این زبان است. این پژوهش اکتشافی با هدف بررسی طبیعی رشد مهارت‌های نوشتاری در یک محیط آموزشی معمولی، بدون اجرای مداخله خاصی، انجام شد. در این مطالعه، ۱۸ دانشجوی کارشناسی زبان فرانسه دو متن نوشتند (یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون) که براساس ده شاخص رسمی آزمون DELF B1 ارزیابی شد. نتایج نشان می‌دهد که پیشرفت‌ها محدود اما معنادار است. بهبودهایی در ساخت جمله، کاربرد زمان‌های افعال و تا حدی در انسجام متنی دیده شد. در مقابل، واژگان و دستور زبان و املاء همچنان مشکل‌ساز باقی ماند و هیچ دانشجویی در این بخش‌ها به سطح «بسیار خوب» نرسید. این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودپه‌خود، کافی نیست؛ برخی مهارت‌ها با تمرین تقویت می‌شوند، اما برای حوزه‌هایی مثل واژگان و دستور زبان نیاز به آموزش مستقیم و فعالیت‌های هدفمند وجود دارد. از دیدگاه آموزشی، کارگاه‌های واژگانی، تمرین‌های دستوری هدایت شده و استفاده از ابزارهای دیجیتال می‌تواند نقش مهمی در بهبود نوشتار زبان‌آموزان ایفا کند.

واژگان کلیدی: تولید نوشتاری، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، ساخت‌واژه و نحو، واژگان، انسجام متنی، املا.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: sadijafari@iau.ac.ir



Introduction

Dans un monde interconnecté, la maîtrise des langues étrangères est devenue une compétence incontournable, tant sur le plan académique que professionnel. Parmi les différentes aptitudes, l'expression écrite occupe une place centrale, car elle permet non seulement de communiquer de façon structurée, mais aussi de développer la pensée critique et la capacité d'analyse.

L'évaluation de cette compétence constitue un enjeu majeur, en particulier dans le cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2001). Le niveau B1 marque un seuil important: l'apprenant doit être capable de produire un discours simple mais cohérent, adapté à des situations familières.

La présente recherche s'intéresse à l'évolution naturelle des compétences rédactionnelles d'un groupe d'étudiants iraniens de troisième année de licence de Machhad. Il s'agit d'une étude descriptive et exploratoire, menée sans intervention pédagogique ciblée, afin d'observer les progrès réalisés dans un contexte d'enseignement ordinaire, c'est-à-dire au sein des cours habituels de FLE, sans dispositif expérimental ni activité supplémentaire.

La problématique peut être formulée de la manière suivante: comprendre comment évoluent les performances rédactionnelles des apprenants de niveau B1 lorsqu'aucune intervention pédagogique spécifique n'est appliquée.

À partir de cette problématique, nous retenons trois questions de recherche: 1. Quels aspects de compétence écrite montrent une amélioration spontanée? 2. Quels domaines restent problématiques malgré l'apprentissage régulier? 3. Dans quelle mesure l'observation de ces évolutions peut-elle orienter les pratiques pédagogiques en FLE?

Cette recherche, en tant qu'étude de cas exploratoire, vise donc à fournir des éléments de réflexion aux enseignants de FLE, tout en constituant une base pour des travaux ultérieurs plus étendus. Il est important de préciser que l'expression «sans intervention pédagogique ciblée» signifie qu'aucun programme expérimental spécifique n'a été conçu ni appliqué par les chercheurs. Les étudiants ont néanmoins suivi leurs cours habituels de FLE dans le cadre du programme académique. Cela explique pourquoi certaines compétences peuvent évoluer naturellement, tandis que d'autres restent problématiques malgré l'apprentissage régulier.

Antécédents de recherche

L'expression écrite en FLE a suscité de nombreux travaux en Iran, qui mettent en évidence les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants. Rahmatian et Katozian (2009) ont réalisé une typologie des erreurs orthographiques les plus fréquentes chez les apprenants iraniens, révélant une prédominance des erreurs phonogrammiques. Bahrambeigy (2011) a mis en évidence, à travers une étude sur les productions d'étudiants iraniens, que des facteurs linguistiques freinent la rédaction de textes cohérents et compréhensibles. De son côté, Sadidi (2019) a analysé la dimension affective de la relation des étudiants iraniens à l'écriture et a montré que celle-ci joue un rôle notable dans leur performance. Des études plus ciblées ont approfondi certains aspects grammaticaux et syntaxiques. Farsian et Javahermardi (2017) ont analysé l'usage incorrect des articles définis et indéfinis, en montrant l'influence des interférences de la langue maternelle. De même, Ayati et Manouchehri (2011) ont étudié les erreurs

temporelles dans l'usage des temps verbaux en production écrite, mettant en lumière les difficultés de transfert syntaxique entre le persan et le français. Par ailleurs, une étude récente menée par Mohammadi et al. (2025) s'est appuyée sur les dix critères d'évaluation du FLE B1 pour analyser les productions écrites d'étudiants de licence en Iran. Cette étude a permis d'identifier les domaines de compétence et de faiblesse dans les écrits étudiants. Toutefois, elle ne portait pas sur l'évolution naturelle des compétences rédactionnelles en l'absence de toute intervention pédagogique structurée. En complément, Sadidi et Fahandej (2023) ont mis en lumière, à travers une analyse des stratégies rédactionnelles, une insuffisance dans l'emploi des connecteurs logiques et un manque d'organisation textuelle, ce qui entraîne des productions peu fluides. De leur côté, Abdollahi et Hashemiannejad (2017) soulignent l'influence des représentations sociales et des interférences linguistiques sur la production écrite, en particulier dans l'usage des structures grammaticales. Ils mettent également en avant le rôle central de la motivation dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle.

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ces études, mais elle vise à combler une lacune : observer l'évolution spontanée des compétences rédactionnelles à deux moments distincts, sans intervention pédagogique spécifique, en s'appuyant sur les critères du DELF B1. Cette approche permet de mieux comprendre comment les progrès émergent naturellement et où persistent les difficultés.

Cadre théorique

L'écriture, en tant que compétence fondamentale dans l'apprentissage des langues étrangères, implique à la fois la maîtrise

grammaticale et lexicale et la capacité à organiser un discours cohérent. Selon le modèle cognitif de Flower et Hayes (1980), la production écrite repose sur trois processus interdépendants : la planification, la mise en texte et la révision. Ces opérations exigent de l'apprenant une mobilisation active de ses ressources linguistiques et cognitives.

Par ailleurs, la théorie de l'analyse des erreurs développée par Corder (1967) considère les erreurs non pas comme des échecs, mais comme des indices précieux du processus d'acquisition. Leur observation systématique permet d'identifier les zones de fragilité et d'orienter l'enseignement.

Dans cette recherche, nous avons choisi une approche globale plutôt qu'une analyse détaillée de chaque erreur. L'utilisation de la grille officielle du DELF B1 se justifie par sa capacité à fournir une évaluation standardisée et objective sur dix critères (adéquation au sujet, cohérence, correction grammaticale, richesse lexicale, etc.). Ce choix méthodologique correspond à notre objectif : observer l'évolution naturelle des compétences rédactionnelles dans un cadre d'enseignement ordinaire, sans intervention pédagogique ciblée.

En résumé, ce cadre s'appuie sur trois piliers :

- Les fondements cognitifs de la production écrite (Hayes & Flower),
- La valeur formative des erreurs (Corder),
- Et la pertinence d'une évaluation standardisée par critères (grilles DELF B1).

Cette combinaison permet de lire les progrès rédactionnels non pas comme une simple accumulation de fautes corrigées, mais comme un processus dynamique où certaines compétences évoluent spontanément tandis que d'autres nécessitent une remédiation explicite.

Production écrite

L'écriture est une moyenne essentielle de communication entre individus. Elle permet d'exprimer ses idées, ses émotions et de partager des messages. Comme le souligne Dānāye Tousi et Ghaderidust:

L'écriture est un processus complexe qui commence par l'enregistrement des pensées d'une personne. Cette compétence est utilisée pour rédiger une composition, communiquer, exprimer, apprendre et cela signifie que dans l'enseignement les compétences «écrire», «créer une œuvre» et «communiquer avec l'autre» sont primordiales (2010, p. 38).

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, la production écrite est souvent perçue comme difficile. Elle exige non seulement des connaissances grammaticales et lexicales, mais aussi la capacité de structurer un texte cohérent. Comme l'explique Cuq et Gruca la production écrite est «une activité mentale complexe de construction, de connaissance et de sens» (2017, p. 178).

Le modèle cognitif de Flower et Hayes (1980) identifie trois étapes principales dans la rédaction: la planification, la mise en texte et la révision. Ce modèle souligne l'importance des processus mentaux mobilisés par l'apprenant. De leur côté, Cornaire et Raymond rappellent que «la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte» (1999, p. 35). Pour écrire

efficacement, l'apprenant doit donc activer ses savoirs linguistiques et discursifs.

Korkut souligne que «Pour l'expression écrite, l'apprenant a besoin d'un vocabulaire varié, d'une bonne connaissance de grammaire, d'orthographe et de ponctuation, et de savoir associer les mots, les phrases et les idées dans une structure organisée en activant tous ses savoirs acquis» (2018, p. 99).

Dans notre recherche, la production écrite est considérée à la fois comme un outil de communication et comme un indicateur du développement linguistique. L'objectif est d'observer son évolution naturelle sans intervention pédagogique ciblée.

Les erreurs courantes de la production écrite

De nombreuses recherches ont montré que les étudiants en FLE rencontrent souvent des difficultés à l'écrit. Selon Luste-Chaâ (2010), il existe deux types d'erreurs:

Erreur de Contenu:

La première étape est de comprendre la consigne. Or, certains étudiants produisent un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou argumentatif. Un texte descriptif, par exemple, doit présenter une situation ou un lieu avec des détails sensoriels, et suivre une structure claire (introduction, développement, conclusion).

Erreur de Forme:

Selon Demirtaş (2008), elles concernent:

- a. Le groupe nominal (articles, adjectifs, accords)
- b. Le groupe verbal (temps, aspects, conjugaison, voix passive, infinitifs)
- c. La structure de la phrase (ordre des mots, ponctuation, orthographe).

À ces deux types s'ajoutent des problèmes transversaux:

- un manque de cohérence et de progression logique,
- l'utilisation excessive de phrases courtes,
- une pauvreté lexicale avec beaucoup de répétitions.

Comme l'indique Afifi (2018), l'identification et l'analyse systématique de ces erreurs sont essentielles pour éviter leur fossilisation et soutenir le progrès des apprenants.

Méthodologie

Dans cette étude, les données ont été collectées auprès de 18 étudiants de niveau B1 en français langue étrangère (FLE), inscrits en troisième année de licence à l'Université Azad Islamique de Machhad. Chaque participant a rédigé deux productions écrites: une au début du semestre (pré-test) et une à la fin (post-test), sur des thèmes comparables et selon la forme exigé au niveau DELF B1. Les sujets proposés aux étudiants étaient directement inspirés des épreuves officielles du DELF B1. Le premier demandait de conseiller une amie française qui devait déménager à New York, en lui donnant des suggestions pratiques et personnelles. Le second invitait à répondre à une amie hésitant à adopter un animal de compagnie, en argumentant à partir d'expériences personnelles. Ces consignes, proches de situations authentiques, visaient à mobiliser la capacité des apprenants à exprimer leur opinion, à structurer un texte et à illustrer leurs idées par des exemples concrets.

L'instrument principal utilisé pour l'évaluation est la grille officielle du DELF B1, composée de 10 critères répartis en trois volets principaux, totalisant 25 points. Chaque critère a

été noté sur une échelle de 0 à 4: 0 pour une réponse incorrecte, 1 pour faible, 2 pour moyen, 3 pour bon, et 4 pour très bon. Cette grille permet d'évaluer des aspects tels que la cohérence, la richesse lexicale, la maîtrise grammaticale, la pertinence du contenu et l'organisation du texte.

La correction des écrits a été réalisée par deux correcteurs indépendants. En cas de divergences, des discussions ont été menées pour parvenir à un consensus, plutôt que de se limiter à une moyenne mécanique. Cette procédure visait à renforcer la fiabilité de l'évaluation. Même si le calcul d'un coefficient de corrélation inter-juges (par ex: Kappa de Cohen) n'a pas été effectué, le faible nombre de divergences et leur résolution par accord commun garantissent une cohérence acceptable des résultats.

Afin de permettre une analyse statistique, les scores qualitatifs ont été convertis en données numériques, analysées à l'aide des logiciels SPSS et Excel. Conformément au cadre théorique de l'analyse des erreurs exposée précédemment (Luste-Chaâ, 2010; Demirtaş, 2008), nous avons choisi d'adopter une approche globale de l'évaluation écrite, centrée sur les performances générales plutôt que sur l'analyse ligne par ligne des erreurs. Ce choix méthodologique s'explique par la nature de la recherche, qui vise à observer l'évolution naturelle de l'écriture sans intervention pédagogique ciblée.

Il est important de souligner que, bien que l'échantillon (18 étudiants) soit relativement restreint, il reflète une réalité pédagogique concrète dans un contexte universitaire spécifique. Cette contrainte s'explique par les conditions du terrain et le caractère exploratoire de la recherche. Elle a été prise en compte dès la

conception de l'étude, et justifie que les résultats soient interprétés comme des tendances indicatives plutôt que comme des conclusions généralisables.

Il convient de préciser que l'expression «sans intervention pédagogique ciblée» signifie qu'aucun programme d'enseignement spécifique n'a été conçu ni appliqué par les chercheurs. Les étudiants ont cependant poursuivi leurs cours habituels de FLE au sein du programme académique, ce qui a pu influencer partiellement leurs productions écrites. De plus, l'absence d'un groupe témoin est reconnue comme une limite méthodologique importante. Ces choix reflètent la volonté de conserver un cadre d'observation «naturel», en accord avec l'objectif exploratoire de l'étude,

tout en assumant les néanmoins limites méthodologiques que cela implique.

Analyse des résultats des productions écrites

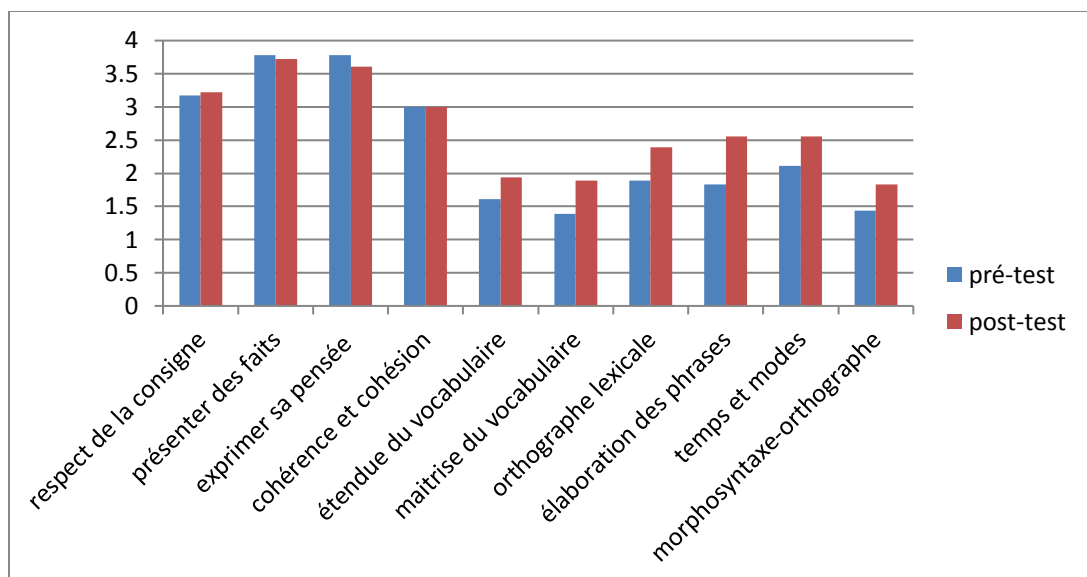
Afin de répondre aux remarques méthodologiques, les dix critères de la grille DELF B1 (respect de la consigne, présentation des faits, expression de la pensée, cohérence et cohésion, étendue et maîtrise du vocabulaire, orthographe lexicale, élaboration des phrases, choix des temps et des modes, morphosyntaxe) ont été regroupés dans un seul tableau comparatif. Cette présentation synthétique permet une vision globale et facilite la comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test.

Tableau 1. Résultats comparatifs des dix critères d'évaluation (pré-test et post-test)

| Critère | Pré-test (Moyenne) | Post-test (Moyenne) |
|--|--------------------|---------------------|
| Respect de la consigne | 3.17 | 3.22 |
| Présenter des faits | 3.78 | 3.72 |
| Exprimer sa pensée | 3.78 | 3.61 |
| Cohérence et cohésion | 3.00 | 3.00 |
| Étendue du vocabulaire | 1.61 | 1.94 |
| Maîtrise du vocabulaire | 1.39 | 1.89 |
| Orthographe lexicale | 1.89 | 2.39 |
| Élaboration des phrases | 1.83 | 2.56 |
| Choix des temps et des modes | 2.11 | 2.56 |
| Morphosyntaxe-orthographe grammaticale | 1.44 | 1.83 |

Ce tableau (tableau 1) montre que certains critères présentent une amélioration nette entre les deux étapes (par exemple, l'élaboration des phrases, l'orthographe lexicale, ou le choix des temps verbaux), tandis que d'autres restent relativement stables (cohérence et cohésion,

présentation des faits). Les progrès les plus limités concernent le vocabulaire (étendue et maîtrise), ce qui confirme que le lexique constitue une difficulté persistante pour les apprenants persanophones.



Le graphique 1. Évaluation des résultats par critère (pré-test vs post-test)

L'analyse met en évidence trois tendances principales:

1. Progrès significatifs mais partiels dans la morphosyntaxe, l'orthographe et la complexité phrastique.
2. Stabilité ou régression relative dans des compétences plus intuitives comme la cohérence et la présentation des faits.
3. Difficulté persistante dans l'acquisition lexicale, où aucun étudiant n'atteint le niveau «très bon».

Ces résultats confirment que, sans intervention pédagogique ciblée, certaines compétences peuvent évoluer grâce à la pratique (grammaire, structure de phrases), mais que d'autres (lexique, cohésion avancée) nécessitent un enseignement explicite.

Interprétation et exemples illustratifs:

Le tableau 1 et la figure 1 montrent que:

1. Progrès significatifs mais partiels dans la morphosyntaxe, l'orthographe lexicale et la complexité phrastique.
2. Stabilité ou légère régression dans des compétences plus intuitives comme la cohérence et la présentation des faits.

3. Difficultés persistantes dans l'acquisition lexicale, où aucun étudiant n'atteint le niveau «très bon».

Ces résultats confirment que, sans intervention pédagogique ciblée, certaines compétences évoluent grâce à la pratique régulière (grammaire, structure des phrases), tandis que d'autres (lexique, cohésion avancée) nécessitent un enseignement explicite.

Pour illustrer ces constats, quelques exemples concrets tirés des copies d'étudiants sont révélateurs:

- Morphosyntaxe: dans une copie du pré-test, un étudiant écrit «vous n'avez pas soucier de la langue anglaise» au lieu de «vous n'avez pas à vous soucier de la langue anglaise». L'erreur témoigne de la difficulté à utiliser correctement les structures verbales complexes.

- Orthographe lexicale: une autre copie contient «je te pouhaite le meilleur» pour «je te souhaite le meilleur». Ce type d'erreur, fréquent dans les productions, illustre le besoin d'un entraînement orthographique plus systématique.

- Lexique: malgré une légère amélioration statistique, le vocabulaire reste limité. Plusieurs apprenants utilisent de manière répétée des termes très basiques comme «bon», «très bien» ou «beaucoup», ce qui appauvrit la qualité expressive des textes. par exemple, un étudiant écrit: «c'est très bon, la ville est très bonne, les gens sont très bons...», ce qui illustre la répétition excessive d'un vocabulaire élémentaire. Dans un autre cas, on lit: «je vous donne une infusion pour être tranquille.»; ici, le mot infusion est utilisé de manière inappropriée, faute de lexique plus précis (conseil, solution).

Ces observations rejoignent les travaux de Corder (1967) sur la valeur formative des

erreurs: elles ne sont pas de simples fautes, mais des indicateurs du processus d'acquisition. Elles confirment également que, comme l'ont montré Rahmatian et Katozian (2009), les difficultés orthographiques et lexicales des apprenants persanophones sont particulièrement résistantes et nécessitent une intervention ciblée.

Analyse statistique des résultats

Afin de vérifier si les différences observées entre le pré-test et le post-test sont réellement significatives, nous avons appliqué un test t apparié (paired t-test) pour chacun des dix critères de la grille DELF B1. Le tableau ci-dessous (tableau 2) présente les moyennes, les écarts-types et les valeurs p correspondantes.

Tableau 2. Comparaison statistique des scores (pré-test vs Post-test)

| Critère | Moyenne pré-test | Moyenne post-test | Différence | T | P | Signification |
|---|------------------|-------------------|------------|-------|--------|-------------------|
| Respect de la consigne | 3.17 | 3.22 | +0.05 | 0.24 | 0.81 | Non significatif |
| Présenter des faits | 3.78 | 3.72 | -0.06 | -0.34 | 0.74 | Non significatif |
| Exprimer sa pensée | 3.78 | 3.61 | -0.17 | -1.08 | 0.29 | Non significatif |
| Cohérence et cohésion | 3.00 | 3.00 | 0 | 0 | 1.00 | Non significatif |
| Étendue du vocabulaire | 1.61 | 1.94 | +0.33 | 2.82 | 0.0096 | Significatif |
| Maîtrise du vocabulaire | 1.39 | 1.89 | +0.50 | 2.58 | 0.015 | Significatif |
| Orthographe lexicale | 1.89 | 2.39 | +0.50 | 2.20 | 0.034 | Significatif |
| Élaboration des phrases | 1.83 | 2.56 | +0.73 | 3.38 | 0.0019 | Très significatif |
| Temps et modes verbaux | 2.11 | 2.56 | +0.45 | 2.06 | 0.048 | Significatif |
| Morphosyntaxe et orthographe grammaticale | 1.44 | 1.83 | +0.39 | 2.10 | 0.044 | Significatif |

Les analyses montrent que certains critères n'ont pas évolué de manière notable. Par exemple, le respect de la consigne, la capacité à présenter des faits, l'expression de la pensée et la cohérence restent globalement stables entre le pré-test et le post-test. Ces compétences semblent déjà acquises dès le départ et ne progressent pas sans entraînement spécifique. En revanche, plusieurs critères révèlent une amélioration statistiquement significative:

- L'étendue et la maîtrise du vocabulaire ($p < 0.05$): les étudiants utilisent un lexique plus varié et plus adapté, même si aucun n'atteint encore un niveau «très bon».
- L'orthographe lexicale ($p = 0.034$): la correction des mots s'améliore, mais reste encore fragile.
- L'élaboration des phrases ($p = 0.0019$): c'est la progression la plus forte, ce qui montre que les apprenants parviennent davantage à construire des phrases complexes.
- Le choix des temps et des modes ($p = 0.048$): une amélioration modeste mais significative est observée dans l'usage des verbes.
- La morphosyntaxe et l'orthographe grammaticale ($p = 0.044$): les accords de genre et de nombre deviennent un peu plus justes, même si la difficulté reste importante.

En résumé, ces résultats confirment que, même sans intervention pédagogique ciblée, certaines compétences (surtout la syntaxe et le lexique) progressent de manière naturelle grâce à la pratique. Cependant, l'absence d'évolution dans la cohérence et l'expression personnelle souligne la nécessité d'un accompagnement explicite pour atteindre un niveau avancé.

Discussion approfondie:

Les analyses montrent trois tendances:

1. Compétences stables: le respect de la consigne, la présentation des faits, l'expression de la pensée et la cohérence n'évoluent pas significativement. Ces compétences semblent déjà acquises dès le départ, mais elles ne progressent pas sans entraînement spécifique.

2. Progrès significatifs mais partiels: l'orthographe lexicale, la morphosyntaxe, le choix des temps verbaux et surtout l'élaboration des phrases progressent de manière notable. Cela confirme que la pratique répétée et l'exposition régulière aux textes favorisent une meilleure structuration grammaticale.

3. Faiblesse persistante du lexique: malgré une amélioration statistiquement significative de l'étendue et de la maîtrise du vocabulaire, les étudiants restent au niveau «moyen», sans atteindre le niveau «très bon». Cela corrobore les recherches antérieures (Corder, 1967; Demirtaş, 2008), qui soulignent que l'acquisition lexicale exige une intervention explicite et ne se développe pas spontanément.

En résumé, cette double analyse (descriptive et statistique), enrichie par des exemples concrets, montre que certaines dimensions de la compétence écrite peuvent progresser naturellement, mais que le lexique et la cohésion avancée nécessitent un enseignement ciblé pour dépasser le niveau intermédiaire.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'observer l'évolution naturelle des compétences rédactionnelles chez des apprenants persanophones de niveau B1, sans intervention pédagogique ciblée. Les résultats montrent une évolution positive mais limitée entre le pré-test

et le post-test. Certaines compétences, comme la structuration des phrases et la cohérence textuelle, semblent progresser grâce à la pratique régulière et à la répétition des tâches.

En réponse à nos sous-questions de recherche, il apparaît que certaines compétences comme la syntaxe, l'élaboration des phrases et l'orthographe lexicale peuvent progresser naturellement, même sans intervention pédagogique. En revanche, d'autres domaines tels que le lexique et la morphosyntaxe demeurent particulièrement fragiles malgré l'exposition régulière à la langue. Cela montre que l'apprentissage spontané a ses limites et confirme la nécessité d'un enseignement explicite dans ces domaines.

Cependant, les progrès restent partiels et inégaux. Les domaines liés au lexique (étendue et maîtrise) ainsi qu'à l'orthographe grammaticale et morphosyntaxique demeurent les plus problématiques. L'absence d'apprenants au niveau «très bon» confirme que l'amélioration spontanée ne suffit pas pour atteindre un niveau avancé. Ces constats rejoignent les observations de Rahmatian et Katoozian (2009) sur la persistance des erreurs orthographiques, ainsi que celles d'Ayati et Manouchehri (2011) concernant les difficultés liées aux temps verbaux. Notre étude confirme donc que, comme l'ont montré ces recherches, certains aspects de la langue nécessitent un enseignement explicite et ne s'acquièrent pas uniquement par exposition.

D'un point de vue pédagogique, nos résultats mettent en évidence l'importance de :

- Des ateliers ciblés sur l'enrichissement lexical et la variation stylistique,
- Des activités guidées pour renforcer la morphosyntaxe et les accords grammaticaux,

- L'utilisation d'outils numériques pour la correction orthographique et la reformulation,
- Des stratégies de cohésion textuelle à l'aide de connecteurs et de schémas organisationnels.

Limites de l'étude: Deux éléments principaux réduisent la portée des résultats:

- La taille réduite de l'échantillon (18 étudiants), qui empêche toute généralisation.
- L'absence d'un dispositif expérimental (avec groupe témoin ou intervention contrôlée), ce qui limite l'interprétation de l'impact réel des facteurs observés.

Ainsi, cette recherche doit être considérée comme une étude de cas exploratoire, et non comme une généralisation. Elle constitue toutefois un point de départ utile pour des travaux plus larges.

Pour les recherches futures, il serait pertinent de mettre en place: des expérimentations comparatives (avec et sans intervention pédagogique), des analyses intégrant des variables individuelles comme la motivation et le profil linguistique, l'exploration du rôle des technologies éducatives (plateformes interactives, intelligence artificielle pour la correction des erreurs) dans le développement des compétences rédactionnelles.

Bibliographie

- Abdollahi, A., et Hashemiannejad, B. (2017). L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran. *Revue des Études de la Langue Française*, 9(16), 1-14. <https://doi.org/10.22108/relf.2017.104089.1022>

- Ayati, A., et Manouchehri, F. (2011). Analyse des erreurs dans l'usage des temps grammaticaux français chez les locuteurs persanophones ayant des connaissances en anglais. *Journal of Language and Translation Studies*, 44(1), 55-72. <http://www.magiran.com/p1075481> [En Persan]
- Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 26, 279-293. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441>
- Bahrambeigy, M. (2011). Les étudiants iraniens face aux difficultés de la rédaction française. *Revue Plume*, 14, 6-22. <https://doi.org/10.22129/plume.2011.48838>
- Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun De Référence Pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. éd. Didier, Division des Politiques Linguistiques.
- Corder, P. (1967). L'importance des erreurs des apprenants. *En International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cornaire, C., et Raymond, P-M. (1999). *La Production écrite*. CLE International.
- Cuq, J-P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- Danaye Tousi, M., et Ghaderidust, E. (2010). Une étude sur les objectifs et les composantes de l'enseignement des arts du langue (lecture, écriture, écoute et expression orale) dans le guide du programme national de langue au niveau secondaires en Iran. *Educational Innovations*, 9(3), 23-65. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78931.html?ang=en [En Persan]
- Demirtaş, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque: Cas de l'université de Marmara* [Thèse de doctorat]. Université Marmara.
- Farsian, M. R., Javanmardi, S. (2017). Analyse des erreurs des apprenants iraniens dans l'usage des articles français. *Journal of Language and Translation Studies*, 50(3), 143-161. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i3.74204> [En Persan]
- Flower, L. S., et Hayes, J. R. (1980). Identifier l'organisation des processus d'écriture. *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. <https://www.researchgate.net/publication/200772468>
- Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Pegem A.
- Lust-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 197-210. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1556>
- Mohammadi Kalan, M., Jafari, S., et Ghafouri. A. (2025). Les défis des étudiants de français dans la production écrite : une étude de cas basée sur la grille d'évaluation du DELF B1. *Language Related Research*, 16(6), 1-30. <https://doi.org/10.48311/LRR.75147> [En Persan]

Rahmatian, R., et Katoozian, K. (2009). Typologie des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française. *Revue Plume*, 53, 23-41.

<https://www.researchgate.net/publication/278392577>

Sadidi, S., Basanj, D., et Letafati. R. (2019). La dimension affective du rapport à l'écriture des étudiants iraniens de l'écriture FLE. *Revue Plume*, 15(29), 233-261. <https://doi.org/10.22129/plume.2019.186354.1095>

Sadidi, S., et Fahandej Saadi, R. (2023).

L'étude descriptive des stratégies rédactionnelles utilisées par les étudiants iraniens de FLE. *Revue des Études de la Langue Française*, 15(28), 49-64.

<https://doi.org/10.22108/relf.2023.138977.1220>